

المصنفات الداعمة لتعليم الكتابة العربية لغةً أولى وثانية

مراجعات نقدية ومسحية

مباحث لغوية ٥٢

تحرير
د. شعبان قرني عبد التواب

المشاركون:

د. شعبان قرني عبد التواب
أ.د صلاح عبد المعز العشيري
د. محمود أحمد العشيري
د. عبد العاطي إبراهيم هوَّاري

مباحث لغوية ٥٢

المصنفات الداعمة لتعليم الكتابة العربية لغةً أولى وثانية
مراجعات نقدية ومسحية

تحرير

د. شعبان قرني عبد التواب

المشاركون

د. شعبان قرني عبد التواب — أ.د صلاح عبد المعز العشيري

د. محمود أحمد العشيري — د. عبد العاطي إبراهيم هوَّاري

١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م





المصنفات الداعمة لتعليم الكتابة العربية لغةً أولى وثانية
مراجعات نقدية ومسحية

الطبعة الأولى
١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
عبدالتواب، شعبان قرني
المصنفات الداعمة لتعليم الكتابة لغة أولى وثانية./ شعبان قرني عبدالتواب.- الرياض، ١٤٤٠هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٤ -٤٦ -٨٢٢١ -٦٠٣- ٩٧٨
١ - الكتابة العربية - تعليم ٢ -اللغة العربية - تعليم
أ. العنوان
ديوي ٤١٨,٢ ١٤٤٠/٨٦٨٣
رقم الإيداع: ١٤٤٠/٨٦٨٣
ردمك: ٤ -٤٦ -٨٢٢١ -٦٠٣- ٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
WOJOOOH
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



هذا المشروع

مشروع (نظام الكتابة العربية) يهدف إلى بناء تراكمي كاشف لنظام الكتابة العربية، ويعد هذا الكتاب هو (الجزء الخامس) من هذا المشروع.

يصدر هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف، حتى إصدار الكتب، وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سدادًا لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تنبيه الباحثين عليها، أو تكثيف البحث فيها.

صدر من هذا المشروع:

١-نظام الكتابة العربية : النشوء والتطورات.

٢- منظومة الحروف العربية.

٣- الإملاء في نظام الكتابة العربية.

٤-المباحث النظرية في تعليم الكتابة العربية: دراسات وصفية نقدية وببليوجرافيا.

٥- الأعمال التطبيقية في الكتابة العربية: دراسات وصفيَّة نقديَّة وببليوجرافيا.

٦- المصنفات الداعمة لتعليم الكتابة العربية لغةً أولى وثانية: مراجعات نقدية ومسحية.

مدير مشروع (نظام الكتابة العربية)
د.هشام بن صالح القاضي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)
أ.د.عبدالله بن صالح الوشمي

فهرس الكتاب

التعريف بالباحثين المشاركين في الكتاب

١ -**الدُّكتور شعبان قرني عبد التواب** (معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود)

يَعمل أستاذًا مُساعدًا بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، حصلَ من جامعة القاهِرة على درجة الدُّكتوراه في علم اللُّغة والدِّراسات السَّاميَّة والشَّرقِيَّة. له عددَ من المُؤَلَّفات العلميَّة المنشورة منها: المنهج المقارن والبحث اللغوي ٢٠٠٨م، قواعد اللغة العربية، المستوى المتقدم ٢٠١٧م، وله عدد من البحوث اللغوية منشورة في مجلات علمية محكمة، منها: الضمائر في لهجة الفيوم، دراسة مقارنة، والمعجم العربي الأحادي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، والقيمة الدلالية للحروف وتطوراتها، كما شاركَ في العديد من المؤتمرات الدَّوليَّة.

٢-**الدُّكتور صلاح عبد المعز العشيري** (كلية اللغة العربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة)

يَعمل أستاذًا بكلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكلية دار العلوم جامعة الفيوم بمصر، متخصص في النحو والصرف، حاصل على الدكتوراه في التخصص المذكور عام ٢٠٠٤م، عمل ضمن فريق عمل في تحرير عدة معاجم لغوية تحت إشراف الأستاذ الدكتور أحمد مختار عمر (رحمه الله)، قام بتحقيق الجزء الخامس عشر من شرح السيرافي على كتاب سيبويه الصادر عن مركز تحقيق التراث بدار الكتب

المصرية (بالاشتراك) ، له عدد من البحوث المحكمة في مجلات مصرية وسعودية، أبرزها: جموع التكسير في القرآن الكريم، دراسة في البنية والدلالة- القراءات المخالفة لرسم المصحف، جمع ودراسة- الموازنات الأدبية ودورها في القاعدة النحوية والصرفية (الموازنة للآمدي نموذجًا) -وسائل تماسك النص في عينية أبي ذؤيب الهذلي في رثاء أبنائه- دخول همزة الاستفهام على الواو والفاء وثم في القرآن الكريم، دراسة في التركيب والدلالة- النعت بالمصدر بين السماع والقياس.

٣-الدُّكتور عبد العاطي إبراهيم هوَّاري (جامعة جورج واشنطن، الولايات المُتَّحدة الأمريكيَّة)

يَعمل باحثًا زائرا في جامعة جورج واشنطن، في الولايات المُتَّحدة الأمريكيَّة. حصل على درجة الدُّكتوراه في اللسانيات عام ٢٠٠٨م عملَ ضَمن فِّرَق عملَ في العديد من المشروعات البَحثِّيَّة العربيَّة؛ كما عملَ باحثًا في جامعة كولورادو وجامعة كولومبيا الأمريكيَّة قبلَ أن يتَّجِّهَ للعمل في جامعة جورج واشنطن. نَشَرَ عددًا من الأوراق البحثِّيَّة في الدِّلالة المُعجَمِّيَّة وقضايا المُعجَمِّيَّة العَرَبِّيَّة والصرف العربي، كما شاركَ في العديد من المؤتمرات الدَّوليَّة داخلَ مِّصر وخارجها. له عددَ من المُؤَلَّفات العلميَّة المنشورة.

٤-الدُّكتور محمود أحمد العشيري (أستاذ مشارك بكلية دار العلوم، جامعة الفيوم، مصر)

أستاذ مشارك بكلية دار العلوم جامعة الفيوم، تخصص في مجال النقد الأدبي والشعرية، كما عمل بتدريس العربية وآدابها لأبنائها ولوارثيها ولغير الناطقين بها، وألف عدة بحوث في تعليمها. يعمل بالبحث وتدريس العربية وآدابها منذ عام ١٩٩٤م له عدة كتب منها:

- شعرية القصيدة؛ في المبادئ المحايثة للنص الشعري.
- الشعر سردًا؛ دراسة في نص المفضليات.
- السير نحو نقطة مفترضة؛ دراسة في شعرية النص المعاصر.
- ممارسات نصية؛ تجارب مع الشعر الحديث.
- الاتجاهات الأدبية والنقدية الحديثة؛ دليل القارئ العام.

وله عدد من البحوث النقدية واللغوية في عدد من المجلات العلمية المحكمة. شارك في عشرات المؤتمرات العلمية الدولية حول الأدب العربي والنقد الأدبي وتعليم اللغة.

مقدمة المحرر

الحمد لله الذي حفظ العربية بالقرآن الكريم وجعلها أداة لفهم هذا الكتاب المبين، والصلاة والسلام على أفصح الناطقين وسيد الأولين والآخرين نبينا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وبعد...

الحديث عن مهارة الكتابة، ومحاولة تقديم دليل لما أنجز فيها من مصنفات، عمل في غاية الأهمية لما لهذه المهارة من دور في تثبيت الكفايات المتنوعة التي يحصل عليها المتعلم خلال مسيرته التعليمية، فهي نشاط لغوي متكامل يمكن من خلاله الوقوف على مدى تقدّم المتعلمين في تعلّم المهارات الأخرى، وقياس هذه المهارات، كما أن الكتابة وسيلة فاعلة لتطبيق القواعد ولخلق السياقات التي تسمح للمتعلمين بتفعيل المفردات الجديدة لديهم، ودليل على حصيلتهم اللغوية واقتدارهم على التواصل باللغة، ومعرفة قدر تحصيلهم بدقة وسهولة، أضف إلى ذلك كله أن من بين الأهداف الأساسية لتعلم أي لغة من اللغات، أن يكون المتعلم قادرا على التواصل بها كتابيًا بشكل صحيح؛ وهذا ما يجعلنا نخص مصنفات تعليم الكتابة بمزيد من العناية، بوصفها أداة أساسية في العملية التعليمية، يختلف تأثيرها من مصنف لآخر، ومن متعلم لآخر، وهو ما قد يغفل كثير من مصنفي كتب تعليم الكتابة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها، على حد سواء،

عن إدراكه، ووضعه في حساباتهم عند بناء محتوياتها وأنشطتها وتدريباتها، فالكتابة، بوصفها صناعة أو فنًّا، شأنها شأن سائر الصناعات والفنون، لها أدواتها ووسائلها، ولا يمكن للمتعلم أن يستقيم له الأمر فيها بغير إحكامها، ومعرفة كيفية استخدامها؛ فالاتصال باللغة المكتوبة يتطلب دقة ودرجة عالية من الكفاءة؛ ومن هنا تأتي أهمية هذا الكتاب الذي نقدم له؛ فهو يضم بين دفتيه أربع دراسات عن المصنفات الداعمة لتعليم الكتابة العربية، بوصفها لغةً أولى، أو لغة ثانية.

الدراسة الأولى في هذا الكتاب، وتمثل الفصل الأول منه، جاءت بعنوان: المصنفات الداعمة للكتابة مراجعة نقدية ومسحية لمصنفات الإملاء والترقيم وكتب تحليل الأخطاء والمصادر المعجمية، للدكتور صلاح العشيري، أشار فيها الباحث إلى أن الكتابة العربية حظيت باهتمام بالغ من اللغويين والنحاة، فأُلِّفت فيها العديد من المصنفات التي تحدثت عن نشأتها، وأدواتها، وطرائق رسم حروفها. وتنوعت المصنفات الداعمة للكتابة العربية على اختلاف أنواعها: فمنها ما اهتم بقواعد الإملاء؛ سواء ما كان تعليميًّا، وما كان باحثًا عن التيسير المنشود، مقدِّمًا في سبيل ذلك مقترحات واجتهادات متفاوتة لم تكن نتاج فكر فردي فقط، بل شاركت فيها المؤسسات العلمية الكبرى، كالمجامع اللغوية وغيرها. ومنها ما اهتم بدراسة الأخطاء الشائعة لدى الكُتَّاب والباحثين والإعلاميين، فرصدت أهم الأخطاء التي تشيع على ألسنتهم، وحاولت تقديم البدائل الصحيحة لها بحسب اتجاه أصحابها، ما بين ميسرين ومتشددين، ومنها كذلك المعاجم اللغوية القديمة والمعاصرة؛ بما حوته من معلومات مهمة للكتاب، تدعم صياغة الأساليب بما يحقق أعلى درجة من الصحة إن لم تكن الفصاحة.

وقد قام الباحث بعمل مسح شامل لمصنفات كل قسم من الأقسام المذكورة: (الإملاء والترقيم -الأخطاء الشائعة -المعاجم) وتبين من خلال هذا المسح وجود اتجاهات عامة لمصنفات كل قسم؛ وقد استطاع الباحث إبراز سمات كل اتجاه من هذه الاتجاهات، وذكر أهم ما عليه من مآخذ.

أما الدراسة الثانية، وتمثل الفصل الثاني من هذا الكتاب، فجاءت بعنوان المعجم والكتابة دراسة نقدية لمعالجة الجوانب المعجمية في أدبيات تطوير مهارة الكتابة العربية

للدكتور عبد العاطي هواري، وقد قام الباحث فيها بتقديم مراجعة تحليلية نقدية لمعالجة الجوانب المعجمية كما عولجت في أدبيات تطوير تعليم الكتابة العربية وتعلمها، فتناول القضايا المعجمية من منظور الكتابة، وقضايا الكتابة من منظور معجمي، وبدأ الباحث دراسته بتمهيد عرض فيه لمفاهيم المعجم، والكتابة، ثم أعقبه بمبحث عن المعجم والكتابة وطبيعة العلاقة بينهما، يليه مبحث لمراجعة الجوانب المعجمية في الأعمال النظرية المتعلقة بتعليم الكتابة العربية. ثم مبحث لمراجعة الجوانب المعجمية في أعمال تعليم الكتابة العربية، ثم مبحث لمراجعة المصادر المعجمية العربية ذات العلاقة بتعليم الكتابة العربية. وآخر المباحث جاء نقدًا عامًا لمعالجة الجوانب المعجمية في الأعمال المتعلقة بالكتابة العربية.

وتأتي الدراسة الثالثة لتمثل الفصل الثالث من هذا الكتاب، وهي بعنوان: مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي؛ ملاحظات أوّلِيّة ، للدكتور محمود العشيري، وقد بدا الباحث فيها معنيًا برصد الملامح العامة المشتركة بين أغلب هذه المصنفات التي استهدفت تحسين قدرات المتعلمين الجامعيين في مجال الكتابة باللغة العربية خاصةً ما يُدرَّس منها على نحو واسع في بعض الجامعات العربية، وقد عالج الباحث قضيته من خلال طرحها في دوائر ثلاث: دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، ودائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من الملحوظات الأساسية حول التأليف في الكتابة لغير المختصين في التعليم الجامعي.

أما الدراسة الرابعة التي شكلت الفصل الرابع والأخير من هذا الكتاب فجاءت بعنوان: مصادر تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، للدكتور شعبان قرني عبد التواب، وتناول فيها الباحث مصادر تعليم مهارة الكتابة العربية وتعلمها التي استهدفت متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ سواء ما جاء منها في صورة كتب تعليمية، أو أوراق بحثية، أو رسائل علمية، وذلك من خلال عمل مراجعة وصفية تحليلية نقدية لهذه المصادر ؛ و بيان ما أثارته من قضايا مختلفة، سواء أكانت على مستوى المتعلم، أم المعلم، أم المادة التعليمية، وقد قام الباحث بتصنيف مسارات التأليف في هذا المجال، والتعريف بمعظم ما أنجز فيه من مصنفات، وذلك

بقصد اختصار الوقت وتوفير الجهد، بتقديم دليل لكل من يريد البحث في هذا الميدان، لتجنب تكرار البحث والدراسة فيما هو موجود بالفعل، والتوجه نحو ارتياد آفاق بحثية جديدة في هذا المجال.

وختامًا نشكر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، الذي أولانا ثقته وأسند إلينا إنجاز هذا العمل، ونأمل أن نكون عند حسن ظنه دائمًا، كما نشكره على ما يتبناه من مشروعات، وما يبذله من جهود، وما يقدمه من دعم، في خدمة اللغة العربية، والله نسأل أن ينفع بما جاء في هذا الكتاب، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

محرر الكتاب:

د. شعبـــان قرني عبد التواب

الرياض: ٦ شعبان ١٤٤٠هـ

الفصل الأول

المصنفات الداعمة للكتابة
مراجعة نقدية ومسحية لمصنفات الإملاء والترقيم وكتب تحليل الأخطاء والمصادر المعجمية

أ. د. صلاح عبد المعز العشيري
كلية اللغة العربية –الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

١- ملخص البحث:

حظيت الكتابة العربية باهتمام بالغ من اللغويين والنحاة، فأُلِّفت فيها العديد من المصنفات التي تحدثت عن نشأتها، وأدواتها، وطرائق رسم حروفها. وقد تنوعت المصنفات الداعمة للكتابة العربية على اختلاف أنواعها: فمنها ما اهتم بقواعد الإملاء؛ سواء منها ما كان تعليميًّا، وما كان باحثًا عن التيسير المنشود، مقدِّمًا في سبيل ذلك مقترحات واجتهادات متفاوتة لم تكن نتاج فكر فردي فقط، بل شاركت فيها المؤسسات العلمية الكبرى، كالمجامع اللغوية وغيرها. ومنها ما اهتم بدراسة الأخطاء الشائعة لدى الكُتَّاب والباحثين والإعلاميين، فرصدت أهم الأخطاء التي تشيع على ألسنتهم، وحاولت تقديم البدائل الصحيحة لها بحسب اتجاه أصحابها ما بين ميسرين ومتشددين. ومنها كذلك المعاجم اللغوية القديمة والمعاصرة؛ إذ نجد من بينها ما اهتم بضبط بنى الكلمات إملائيًّا وصرفيًّا، وقدّم بعضها معلومات مهمة للكتاب تدعم صياغة الأساليب بما يحقق أعلى درجة من الصحة إن لم تكن الفصاحة.

وقد قمت بعمل مسح شامل لمصنفات كل قسم من الأقسام المذكورة: (الإملاء والترقيم -الأخطاء الشائعة -المعاجم) وتبين من خلال هذا المسح وجود اتجاهات عامة لمصنفات كل قسم؛ ففي الإملاء والترقيم تبين وجود اتجاه تعليمي واتجاه إصلاحي واتجاه تقويمي، وقد حاولت إبراز سمات كل اتجاه من هذه الاتجاهات، مع إبراز المآخذ عليه إن وُجِدت. وفي مصنفات الأخطاء الشائعة تبين وجود نزعتين متعارضتين: نزعة تميل إلى التشدد في التصويب، ونزعة تميل إلى التساهل والتخفف من التخطئة، وقد قمت بإبراز أعلام كل نزعة من هاتين النزعتين، مع ذكر أهم ما أُخِذ على كل منهما. وأما فيما يتعلق بالمعاجم فقد كان لدينا نوعان من المعاجم: معاجم ألفاظ ومعاجم معانٍ، وقد قمت بإبراز أهم ما قدمته هذه المعاجم من دعم للكتابة مع ذكر أهم ما أُخِذ عليها كذلك.

وقد تبين من خلال هذا البحث أن أكثر ما صُنِّف دعمًا للكتابة كان في الإملاء والترقيم، ومع ذلك لا يزال ينقصنا مصنف يشرح قواعد الإملاء من خلال ما قُدِّم من مقترحات وقرارات مجمعية، على أن يكون جهدًا جماعيًّا تتضافر فيه الجهود لتحقيق الغاية المرجوة من ورائه.

٢- مقدمة:

الحمد لله خير من علم بالقلم، والصلاة والسلام على أشرف العرب والعجم، سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه الذين نصبوا أنفسهم للدفاع عن بيضة الدين، حتى رفع الله بهم منارَه، وأعلى كلمته، وجعله دينه المرضيَّ، وطريقه المستقيم، ثم أما بعد:

فللكتابة أهمية كبرى في لغتنا العربية؛ فهي أداة الإبداع ووسيلته، وهي التي عن طريقها ينقل إلينا الشعراء شعرهم، والأدباء أدبهم، وهي تالية في الرتبة مباشرة للدلالة اللغوية، يقول ابن خلدون في مقدمته عن الخط: «وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة، الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة؛ إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يميَّز بها عن الحيوان» (تحقيق الدرويش، ٢٠٠٤م، ٢/ ١١٩).

ولقد اهتم علماؤنا بالكتابة، وألفوا فيها كتبًا ورسائل منذ القرن الثاني الهجري، ولم يكن اهتمامهم منصبًّا على إبراز قواعد الكتابة الصحيحة فقط، وإنما أفاضوا كذلك في الحديث عن الأدوات التي يحتاج إليها الكاتب في كتابته، كما فعل أبو القاسم عبد الله ابن عبد العزيز البغدادي (ت٢٥٦هـ) في كتابه: الكُتَّاب وصفة الدواة والقلم وتصريفها، وكما فعل ابن قتيبة الدينوري (ت٢٧٦هـ) في رسالته في الخط والقلم، وغيرهما.

ولا أدلَّ على مدى اهتمام علمائنا -القدامى والمحدثين على السواء- بالكتابة بأنواعها المختلفة من هذا الكم الهائل من المصنفات التي تدعم الكتابة العربية، وتبرز أهميتها، وطرائق الارتقاء بها؛ فمن مصنفات في الإملاء والترقيم، إلى مصنفات في الأخطاء الشائعة، إلى صناعة معاجم لغوية تحفظ اللغة، وتعين الكتَّاب على الكتابة الصحيحة.

ونحاول فيما يأتي أن نبرز جهود القدماء والمحدثين في هذه الأقسام الثلاثة، مع عمل مسح شامل لما أُلِّف تحت كل قسم، وبيان أبرز المآخذ عليه.

٣- الإملاء والترقيم

٣,١ التأليف في الإملاء والترقيم عند القدماء:

اهتم العلماء العرب – قديمًا وحديثًا – بالخط العربي، وأولوه عناية كبرى، وربطوا بينه وبين غيره من علوم اللغة، كالأصوات والصرف والنحو، جاء في الهمع: « وعلم الخط يقال له الهجاء، ليس من علم النحو، وإنما ذكره النحويون في كتبهم لضرورة ما يحتاج إليه المبتدئ في لفظه وفي كتبه، ولأن كثيرًا من الكتابة مبنيٌّ على أصول نحوية، ففي بيانها بيان لتلك الأصول» (السيوطي، تحقيق شمس الدين، ١٩٩٨م، ٣/ ٤٨٦).

نجد ذلك – على سبيل المثال – عند حديثهم عن رسم الألف اللينة الذي يحتاج إلى معرفة أصل هذه الألف: أواوٌ هي أم ياء؟، وعند حديثهم عن الحروف التي تزاد والتي تنقص، كحذف ألف (ما) الاستفهامية إذا سبقت بحرف جر، وزيادة واو في كلمة (عمرو) في حالتي الرفع والجر دون النصب، وعند حديثهم – وبخاصة المحدَثون – عن قواعد رسم الهمزة المتوسطة، واعتماد رسمها على قاعدة أقوى الحركات وأضعفها في اللغة.

وقد صنَّف القدماء مؤلفات مستقلة في علم الهجاء – وهو ما يطلق عليه اليوم: علم الإملاء – غير أن كثيرًا منها مفقود، وقد حفظت لنا كتب التراجم أسماء كثير منها[1].

وأما أول كتاب يصلنا في قواعد الكتابة الصحيحة فهو كتاب الخط لابن السراج (ت٣١٦هـ)[2]، وتوالت بعده المؤلفات التي تتحدث عن القواعد الإملائية تترى، فمنها ما خلص للحديث عن هذه القواعد، ومنها ما تناولها ضمن موضوعات أخرى عن أهمية الكتابة، وأدوات الكاتب، وتقويم اللسان، ونحو ذلك.

فمما وردت فيه القواعد ضمن موضوعات أخرى:

١- أدب الكاتب لابن قتيبة (ت٢٧٦هـ)، عقد فيه فصلا بعنوان: (كتاب تقويم اليد) تحدث فيه عن قواعد الكتابة الصحيحة. وللكتاب شروح متعددة؛ نظرًا لأهميته الشديدة.

١- من ذلك: كتاب الهجاء للكسائي، وكتاب الهجاء للسجستاني، وكتاب الخط والهجاء للمبرد، وكتاب الهجاء لثعلب، وكتاب الهجاء والخط لابن كيسان، وكتاب الهجاء لأبي بكر الأنباري، وكتاب الهجاء لابن درستويه، وكتاب الهجاء للكاتب الأصفهاني، وكتاب الهجاء للرماني، وكتاب الهجاء لأبي الحسين الفارسي.

٢- حققته وقدمت له بدراسة وافية: الجبوري، خولة صالح حسين، دار الكتب العلمية – بيروت.

٢- أدب الكاتب للصولي (ت٣٣٦هـ).

٣- صناعة الكُتَّاب لأبي جعفر النحاس (ت٣٣٨هـ)، تحدث في المرتبة الثالثة منه عن الخط والهجاء وقواعد الكتابة.

٤- رسالتان لابن جني (ت٣٩٢هـ): الألفاظ المهموزة وعقود الهمز.

٥- شرح المقدمة المحْسِبَة لابن بابشاذ (ت٤٦٩هـ)، قسمه إلى عشرة فصول في النحو والصرف والخط، وتناول في الفصل العاشر منه قواعد الهجاء.

٦- الاقتضاب في شرح أدب الكتاب لابن السيد البطليوسي (ت٥٢١هـ)، وهو شرح لكتاب أدب الكاتب لابن قتيبة المذكور سابقًا.

٧- باب الهجاء لابن الدهَّان النحوي (ت٥٦٩هـ).

٨- كتاب معالم الكتابة ومغانم الإصابة، للقاضي عبد الرحيم القرشي (ت٦٢٥هـ) ذكر في مقدمته أنه ألفه لتوجيه الكاتب إلى رسوم الكتابة الصحيحة التي وصلت في عصره إلى درجة كبيرة من التدهور.

٩- صبح الأعشى في كتابة الإنشا للقلقشندي (ت٨٢١هـ) تعرض في الفصل الرابع من الباب الثاني من المقالة الأولى في الهجاء إلى قواعد الكتابة الصحيحة.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن كثيرًا من النحويين والصرفيين قد أفردوا أبوابًا في أواخر كتبهم عن علم الخط والهجاء، فمن ذلك:

١- الجمل للزجاجي (ت٣٤٠هـ)، عقد فيه أبوابًا عن الهجاء وأحكام الهمزة في الخط.

٢- المفصل للزمخشري (ت٥٣٨هـ) وشروحه المختلفة، حيث تكلم في أواخر كتابه عن همزة الوصل والحروف التي تزاد في الكتابة.

٣- الشافية لابن الحاجب (ت٦٤٦هـ) وشروحها المختلفة، عقد في آخره بابًا للخط.

٤- التسهيل لابن مالك (ت٦٧٢هـ) وشروحه المختلفة، عقد في آخره بابًا للهجاء.

٥- همع الهوامع للسيوطي (ت٩١١هـ)، ختمه بخاتمة في الخط وقواعد الكتابة الصحيحة.

أما ما خلص لقواعد الإملاء والهجاء فمنها:

١- كتاب الخط للزجاجي (ت٣١١هـ).

٢- كتاب الكتاب لابن درستويه (ت٣٤٦هـ).

هذه أهم مصادر الإملاء في تراثنا العربي، ولعل قلتها بالقياس إلى ما ورثناه عنهم في علوم اللغة الأخرى كالنحو والصرف إنما يرجع إلى التزامهم – أو جلِّهم – برسم المصحف، والاهتمام به، والتأليف فيه. فقد «كان كثيرٌ من الكتاب في القرون الأولى يحرصون على عدم الخروج في كتابتهم على صورة رسم الكلمات في المصحف» (الحَمَد، ٢٠٠٤م، ص١٠٩)، ولذا نجد ابن قتيبة في الباب الذي عقده للهجاء في كتابه (أدب الكاتب) يكثر من الإشارة إلى رسم الكلمات في المصحف، ومن أمثلة ذلك قوله: «تكتب الصلوة والزكوة والحيوة بالواو اتباعًا للمصحف ...ولولا اعتياد الناس لذلك في هذه الأحرف الثلاثة وما في مخالفة جماعتهم لكان أعجب الأشياء إليَّ أن يُكتب هذا كله بالألف» (تحقيق الدالي، د.ت، ص١٤٧).

ثم انتهت جهود علماء العربية في آخر الأمر بتحديد معالم الإملاء العربي وتقعيد قواعده على نحو يختلف عما تقرر سلفًا في رسم المصحف الشريف، وتحددت الموضوعات التي تدرس في هذا العلم في: (رسم الهمزة – الألف اللينة – الفصل والوصل – الحذف والزيادة – هاء التأنيث وتائه)، على تفاوت فيما بينهم في أهميتها، وقد برز هذا التفاوت في ترتيبهم هذه الموضوعات بحسب أهميتها لدى كلٍّ منهم.

وتجدر الإشارة إلى أن كل موضوع من الموضوعات المذكورة تندرج تحته تفصيلات كثيرة، وتفريعات متعددة.

وظلت الكتابة العربية تخضع لسياق التطور الطبيعي حتى قام الصرفيون والنحويون بتعديلات واسعة عليها، وأخضعوها لتقعيد صارم في ضوء ما استقر لديهم من علوم الصرف والنحو. (أبو عيد، ٢٠١٤، ص٣).

وإذا كان الخلاف قد ألقى بظلاله على جل المسائل النحوية والصرفية فقد انتقلت عدواه إلى المسائل الإملائية أيضًا، فكثير من أحكام علم الإملاء «لم يكن موضع اتفاق بين العلماء، بل تعددت فيه آراؤهم، لتعدد ما ساقوه من العلل والأسباب، ووجد كل رأي أنصارًا ومشايعين من الكتّاب، فظهرت بعض الكلمات بأكثر من صورة خطية في معارض مختلفة، وألف الكتاب هذه الصور المتباينة للكلمة الواحدة؛ فالتبس الأمر عليهم، ولم تشفهم القواعد المتبادلة؛ لأن بها من الخلاف ما يزيد الأمر تعقيدًا» (إبراهيم، ١٩٧٥م، ص٣ – ٤).

وقد جاء في تقرير لجنة الإملاء بمجمع اللغة العربية (الدورة الرابعة عشرة): «ومن حسن حظنا أن علماء الرسم لم يتركوا قاعدة إلا وقد اختلفوا فيها، واستفدنا من هذا الخلاف في وضع قواعد مطابقة لما نريد من التيسير والتذليل » (مجمع اللغة العربية، ١٩٥٥، ص٩٨)

فكثرة القواعد وتشعبها في كتب القدماء، وكثرة الاختلاف حولها، كان مدعاة للمحدثين لمحاولة تيسير هذه القواعد وضبطها، فقواعد الإملاء العربي ما هي إلا حصيلة جهد أجيال من العلماء، وربما استدرك اللاحق على السابق، أو غيَّر المتأخر بعض ما قرره المتقدم، وكلهم يحدوه الوضوح وتيسير الأمر على الكاتبين في الحدود التي تحفظ الشكل العام للإملاء العربي، وكان ابن جني قد قال قديمًا: (الخط ليس له تعلق بالفصحاء ولا عنهم أُخِذ)، وإنما هو شيء أسسه الكتاب الأوائل وهذَّبه نظر العلماء واجتهادهم في ضوء معارفهم اللغوية، وأقيستهم الصرفية والنحوية» (الحمد، ٢٠٠٤م، ص١١٠، وابن جني، ١٩٩٣، ٢/ ٦٥١).

من هنا كانت محاولات المحدثين تيسير قواعد الإملاء على الدارسين والكاتبين، مع مراعاة أن ثمة مبادئ أساسية لا بد من توفرها في وضع أية قواعد للإملاء، أهمها:

أ- مطابقة المنطوق للرسم الإملائي (المكتوب) ما أمكن ذلك، فكلما كان الاختلاف بين المنطوق والمكتوب قليلا ومضبوطًا ومقنَّنًا كانت اللغة أدنى إلى المثالية في التعلم والتعليم والمعالجة الحاسوبية، ومما تتميز به اللغة العربية أن هذه الفروق جِدُّ قليلة، وهي محصورة في حالات معدودة، أو في بضعة قوانين تنتظمها، وذلك يجعل تعلمها وإتقانها ومعالجتها ممكنًا، خلافًا للشائع بين عامة المثقفين.

ب-التقليل من القواعد ما أمكن، وجعلها مطردة وشاملة، وحصر حالات الاستثناء أو الشذوذ أو الخروج عن القاعدة في أضيق الحدود.

جـ- عدم الخروج عن الصيغ المألوفة في الطباعة والكتابة ما أمكن؛ تحقيقًا لاستمرار الصلة بين القديم والحديث، وتيسيرًا لقراءة التراث المطبوع والإفادة منه. (عَلَم، ٢٠٠٨م، ص٤ – ٥)

لقد حظي علم الإملاء في العصر الحديث باهتمام بالغ من الباحثين، فمع بدايات القرن الماضي توالت البحوث والكتب والرسائل العلمية في تقديم اقتراحات وتصورات واجتهادات لتيسير قواعد الإملاء، ورأينا كذلك مشاركة مؤسسات علمية كبرى كالمجامع اللغوية في طرح أفكارٍ وقواعدَ لتيسير قواعد الإملاء، ولم تكن هذه الجهود على درجة واحدة، بل تفاوتت بحسب الهدف المنشود والغاية المبتغاة؛ فمنها المختصر، ومنها المطوَّل، ومنها ما اهتم بتقديم تدريبات على كل درس، ومنها ما قدم القاعدة بدون تدريب، كما تفاوتت هذه الكتب في ترتيب الموضوعات محل الدراسة، فصار كل مؤلِّف يقدم ويؤخر بحسب ما يراه مهمًّا من وجهة نظره، فأكثرهم يبدأ بدراسة الهمزة، وبعضهم يبدأ بدراسة الألف اللينة، وبعضهم يبدأ بذكر ما يزاد في الكتابة أو يحذف منها.

ومن هذه المؤلفات ما اهتم بقاعدة واحدة، أو موضوع واحد فصل فيه القول، كما حدث مع قاعدة الهمزة، ومع علامات الترقيم، فقد حظيت الهمزة باهتمام بالغ من الباحثين؛ فبالإضافة إلى دراستها ضمن قواعد الإملاء العامة، ألَّف كثير من الباحثين كتبًا ورسائل ومقالات فيها خاصة، توضح أحكامها إملائيًّا، وتحاول تقديم حلول لمشكلاتها، أبرزها:

١- الأمالي المبتكرة لتعليم الهمزة، سامي الدهان، المكتبة العصرية – حلب، ١٩٣٥م.

٢- تيسير كتابة الهمزة العربية ومعه قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة، عبد العزيز النبوي وأحمد طاهر، دار الصدر لخدمات الطباعة – القاهرة، ١٩٨٩م.

٣- رأي في كتابة الهمزة، هادي الحمداني، جريدة العراق -بغداد، العدد ٣٦٩٣، ١٩٨٨م.

٤- طريقة جديدة وعملية في كتابة الهمزة في اللغة العربية، أحمد قاسم عبد الرحمن، بحث منشور في مجلة اللسان العربي، العدد السابع والعشرون، ١٩٨٦م.

٥- قاعدة الأقوى لكل الهمزات، بشير محمد سلمو، القاهرة، ١٩٥٣م.

٦- كتابة الهمزة، راضي دخيل، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد التاسع، ١٩٣٩م.

٧- كيف تكتب الهمزة، سامي الدهان، دار الشرق العربي، ط١، ١٩٩٧م.

٨- المرشد في كتابة الهمزات، جلال صالح، دار الزايدي -الطائف، ط١، ١٩٧٩م.

٩- مشكلة الهمزة العربية، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي -القاهرة، ط١، ١٩٩٦م.

١٠- الهمزة في الإملاء العربي، المشكلة والحل، أحمد محمد الخراط، دار القلم – دمشق، ودارة العلوم – بيروت، ط١، ١٩٨٧م.

١١- الهمزة في العربية رسمًا وصوتًا، ناهدة غازي علوان، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات -جامعة بغداد، ١٩٩٥م.

١٢- الهمزة في اللغة العربية، خالدية محمود البياع، دار مكتبة الهلال – بيروت، ط١، ١٩٩٥م.

١٣- الهمزة في اللغة العربية، دراسة لغوية، مصطفى التوني، دار شمس المعرفة – القاهرة، ١٩٩٠م.

١٤- الهمزة مشكلاتها وعلاجها، شوقي النجار، الرياض، ١٩٨٤م.

١٥- الهمزة والألف ومدلولهما عند القدماء، مازن المبارك، مجلة كلية الدراسات الإسلامية -الإمارات العربية المتحدة، العدد الأول، ١٩٩٠م.

وأما علامات الترقيم «فيكاد الدارسون العرب وغيرهم يُجمعون على أن العرب لم يعرفوا علامات الترقيم في كتاباتهم المختلفة، وأن تلك العلامات الأوربية قد فرضت سلطانها على الكَتَبَة وغيرهم من المعاصرين؛ لتحقيق أمن اللبس بين التراكيب اللغوية

المختلفة، على الرغم من توافر بعض العلامات التي تدور في فلك الوقف والابتداء» (الحموز، ١٩٩٢م، ص٥).

لكن بعض الباحثين لم يتفق معهم في هذا الرأي، وأورد كثيرًا من الأدلة التي تدل على أن لهذه العلامات أصولًا في الكتابات العربية القديمة، من هذه الأدلة أن بعض النساخ والمصنفين القدامى حرصوا على وضع علامات تُبَيَّن بها معاني التراكيب اللغوية المختلفة، وتُتَّخذ عمدة في تحديد البدايات والنهايات، أو الزيادة والسقط، أو الصحة والغلط، أو توافر بياض في النص، وغير ذلك من العلامات الأخرى التي تدور في فلك اختصار بعض الكلمات والاكتفاء بحرف أو أكثر للدلالة عليها. (السابق، ص١٧)

فقد تنبه القدماء إلى أهمية هذه العلامات، وإن كانت تختلف في شكلها عن العلامات المتعارف عليها اليوم بين الكُتَّاب والدارسين، وقد أفرد القلقشندي في كتابه صبح الأعشى بابًا تحدث فيه عن مراعاة فواصل الكلام التي لها أثر بيِّن في توضيح المعنى المراد. (انظر: ١٩٢٢م، ٣/ ١٤٥ -١٤٦)

أما في العصر الحديث فقد اهتم الدارسون بعلامات الترقيم، وأفردوا لها كتبًا، بالإضافة إلى دراستها جنبًا إلى جنب مع قواعد الإملاء العامة في مؤلفات مشتركة، وفيما يلي نبدأ بذكر المؤلفات التي أفردت لعلامات الترقيم، ثم نذكر المؤلفات العامة التي جمعت كل قواعد الإملاء والترقيم، مع إبراز أهم الملاحظات عليها، فمما أفردوه لعلامات الترقيم:

١- الترقيم، عبد الرءوف المصري، مطبعة الاستقلال – عمان، ١٩٢١م.

٢- الترقيم، تاريخه وماهيته وتطور علاماته، موريس أبو السعد ميخائيل، مجلة الرياض، المجلد العاشر، الجزء الأول، يناير ١٩٩٥م.

٣- الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، ورسم بعض الحروف ووضع الحركات وضبط الأعلام الجغرافية والتاريخية والاختزال في بعض الكلمات وبعض الجمل الدعائية، أحمد زكي باشا، المطبعة الأميرية -مصر، ط١، ١٩١٢م.

٤- تطور استخدام علامات الترقيم في اللغة العربية، محمود مصطفى، مجلة مجمع اللغة العربية، الناصرة، العدد السابع، ٢٠١٦م.

٥- علامات الترقيم في اللغة العربية، فخر الدين قباوة، دار الملتقى – حلب، ط١، ٢٠٠٧م.

٦- علامات الترقيم في اللغة العربية، فهد خليل زايد، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م.

٧- علامات الترقيم قديمًا وحديثًا أطروحة أولية، محمد رضا المامقاني، نشر مولود كعبة، مطبعة اعتماد، إيران، ١٣٧٩هـ.

٨- علامات الترقيم وأصول الإملاء، دراسة تأصيلية تطبيقية للكتابة العربية، فيض الرحمن الحقاني، دار الكتب العلمية، ١٤٣٧هـ.

٩- فن الترقيم: أصوله وعلاماته في العربية، عبد الفتاح أحمد الحموز، دار عمار – عمان، ط١، ١٩٩٢م.

١٠- مباحث في الترقيم، صالح بن محمد الأسمري، دار ابن الأثير – الرياض، ٢٠٠٢م.

١١- مقاربة تاريخية لعلامات الترقيم، عبد الستار محمد العوفي، مجلة عالم الفكر – الكويت، العدد الثاني، ١٩٩٧م.

٢,٣ اتجاهات التأليف في الإملاء والترقيم في العصر الحديث

وأما المؤلفات التي تناولت القواعد العامة للإملاء والترقيم في العصر الحديث فيمكن طرحها من خلال اتجاهات ثلاثة رئيسة انتظمتها: [تعليمي – إصلاحي – ميداني تقويمي]، وفيما يأتي تفصيل الكلام في كل اتجاه من هذه الاتجاهات:

١,٢,٣ الاتجاه التعليمي:

١,١,٢,٣ اهتمامات الاتجاه التعليمي:

اهتم أصحاب هذا الاتجاه بشرح القواعد الإملائية للطلاب ولغيرهم، محاولين إيجاد أيسر الطرق والوسائل لتقديم هذه القواعد، وتمثل مؤلفات هذا الاتجاه الجانب الأكبر في التأليف الإملائي، إذ يجد الباحث نفسه أمام شلال هادر من المؤلفات التي

تُعنَى بتعليم قواعد الإملاء، وأول ما تقع عين الباحث عليه: تشابه العنوانات تشابهًا يصل إلى حد التطابق التام في كثير منها، فعلى سبيل المثال وجدنا أربعة كتب بعنوان: (الإملاء المبسط)، وثلاثة كتب بعنوان: (تيسير الكتابة العربية)، ومثلها بعنوان: (قواعد الإملاء)، وكتابين بعنوان: (الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم)، وكتابين بعنوان: (تطور الكتابة العربية)، وكتابين بعنوان: (الإملاء الميسر)، وكتابين: بعنوان (تسهيل الإملاء).

ولا يكاد الأمر يقتصر على تطابق العنوانات كما نرى، وإنما وصل التطابق أحيانًا إلى المادة المعروضة داخل الكتاب، حتى إننا نرى الأمثلة واحدة، والتدريبات واحدة[1].

ولم تقتصر بعض هذه المؤلفات على شرح القواعد الإملائية المعروفة، وإنما توسَّعت، واهتمت بالتعليل للقواعد محل الدراسة، كما فعل حيدر التميمي في كتابه: (العلة الإملائية)، ومنها ما تحدث عن فنون الإنشاء بجانب قواعد الإملاء، كما فعل بهاء الدين سليم عايش في كتابه: (ضوابط الإملاء وفنون الإنشاء في لغتنا العربية)، وكما فعل محمود سليمان ياقوت في كتابه: (فن الكتابة الصحيحة)، وغيرهما.

وبطبيعة الحال اختلفت طرائق المؤلفين في عرض القواعد الإملائية؛ فمنهم من قدمها بصورة مباشرة، مع التمثيل عليها، وهذا هو الأعم الأغلب، ومنهم من قدمها في صورة سؤال من التلميذ وجواب من الأستاذ، كما فعل أحمد الخوص في كتابه: (قصة الإملاء)، ومنهم من جاءت عنده القواعد مبثوثة في ثنايا شرح النصوص النثرية والشعرية، كما فعلت نادين زكريا في كتابها: (الميسر في الإنشاء والتعبير).

٢,١,٢,٣ مسرد مؤلفات الاتجاه التعليمي:

١- الأساس في التحرير الكتابي، أحمد طاهر حسنين، وحسن شحاته، وعبد العزيز نبوي، دار الفكر العربي – القاهرة، ط١، ١٩٩٩م.

٢- أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، رَنده سليمان التوتنجي، جهينة للنشر والتوزيع – الأردن، ٢٠١٣م.

١- انظر على سبيل المثال كتاب: قواعد الكتابة والترقيم لداود غطاشة الشوابكي، وقارنه بكتاب: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية لعبد العليم إبراهيم.

٣- أساسيات في تعليم مبادئ الإملاء والترقيم، سليم الروسان، مطبعة بسمان – عمان، ط١، ١٩٨٨م.

٤- أصول الإملاء، عبد اللطيف الخطيب، مكتبة الفلاح -الكويت، ١٩٨٣م.

٥- أصول الكتابة العربية، مصطفى محمد الباجقني، منشورات شركة الجا ELGA .

٦- ألف باء في قواعد الإملاء، محمد بن سلمان البلوي، وسلمان بن مسلم البلوي، ط١، ٢٠٠٦م.

٧- الأمالي لجميع قواعد الإملاء والكتابة، محمد سعيد حسن كمال، مكتبة المعارف – الطائف، ط٣، ١٩٧١م.

٨- الإملاء بين النظرية والتطبيق، أحمد محمد هريدي، وأبو بكر علي عبد العليم، مكتبة ابن سينا – القاهرة، ١٩٩٦م.

٩- الإملاء: تعليمه وتعلمه، جابر وليد، عمان، ط١، ١٩٨٣م.

١٠- الإملاء التعليمي، شوقي المعري، دار الحارث – دمشق، ط١، ٢٠٠٣م.

١١- الإملاء الصحيح والترقيم والإيقاع، عبد الرءوف المصري المكنى بأبي رزق، مطبعة الأرض المقدسة – القدس، ط٤، ١٣٥٨هـ.

١٢- الإملاء العام، إلياس نصر الله، بيروت، ١٩٩٥م.

١٣- الإملاء العربي، زين العابدين التونسي، المكتبة الهاشمية – دمشق، ١٣٤٧هـ.

١٤- الإملاء العربي، قواعد وتطبيقات، خالد إبراهيم يوسف، دار علاء الدين – دمشق، ط٢، ١٩٩٨م.

١٥- الإملاء العربي الميسر، الشامل، المجدول، فيصل حسين طحيمر العلي، مؤسسة علوم القرآن – عجمان، ودار ابن كثير – دمشق وبيروت، ط٣، ١٩٩٣م.

١٦- الإملاء العربي، نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته، أحمد قبِّش، دار الرشيد -دمشق -بيروت، ١٩٨٤م.

١٧- الإملاء الفريد، نعوم جرجس زرازير، مكتبة اللغة العربية - بغداد، ط٦، ٢٠١٧م.

١٨- الإملاء: قوانينه وقواعده في اللغة العربية، حسن جعفر نور الدين، شركة رشاد برس، ط١، ٢٠٠٣م.

١٩- الإملاء المبسط، أحمد جوادة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع - القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٠- الإملاء المبسَّط، خالدية البياع شيرو، دار ومكتبة الهلال - بيروت، ط١، ٢٠٠١م.

٢١- الإملاء المبسَّط، عبد الرحيم بن غرم الله الزهراني، مكتبة الخبتي الثقافية - بيشة، ١٤٣٠هـ.

٢٢- الإملاء المبسط، عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي - حلب، ط١، ٢٠٠١م.

٢٣- الإملاء الميسر، زهدي أبو خليل، دار أسامة للنشر والتوزيع - عَمَّان، ط١، ١٩٩٨م.

٢٤- الإملاء الميسر، يحيى بشير حاج يحيى، دار ابن حزم - بيروت، ط١، ١٩٩٩م.

٢٥- الإملاء الواضح، عبد المجيد النعيمي، ودحام الكيال، مكتبة دار المتنبي - بغداد، ط٣، ١٩٦٧م

٢٦- الإيجاز في الإملاء العربي، ريم نصوح الخياط، راجعه: يوسف علي بديوي، دار المكتبي - سوريا، ط١، ٢٠٠٥م.

٢٧- تاريخ الكتابة العربية وتطورها وأصول الإملاء العربي، محمود حاج حسين، وزارة الثقافة - دمشق، ٢٠٠٤م.

٢٨- تبسيط الإملاء، محمود شاكر سعيد، دار الشروق - عمان، ط١، ٢٠١٠م.

٢٩- تحفة النبهاء في قواعد الإملاء، محمد عثمان، الدار المصرية للكتاب - القاهرة، ط١، ٢٠١٣م.

٣٠- تسهيل الإملاء، عمر يحيى، وأسعد أطلس، ولطفي الصقال، مطبعة جريدة الشام – دمشق، ١٩٣٨م.

٣١- تسهيل الإملاء، فهد أحمد الجباوي، دار القلم – دمشق، والدار الشامية- بيروت، ط١، ١٩٩٢م.

٣٢- تسهيل قواعد الإملاء العربي، مي عبد المجيد حسن، مكتبة آفاق عربية – بغداد، ١٩٨٥م.

٣٣- تطور الكتابة العربية، السعيد الشرباصي، مطبعة دار التأليف – مصر، ط١، ١٩٤٦م.

٣٤- تطور الكتابة العربية، عبير أسعد محمود، دار البداية ناشرون وموزعون – عمان، ط١، ٢٠١٢م

٣٥- تعلم الإملاء بنفسك، محمد علي الخولي، دار العلوم – الرياض، ١٤٠٢هـ -١٩٨٢م.

٣٦- تعلم الإملاء من الألف إلى الياء، محمد راجي بن حسن كناس، دار المعرفة – بيروت، ط١، ٢٠٠٤م.

٣٧- تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، نايف معروف، دار النفائس – بيروت، ط١، ١٩٨٤م، و: ط٥، ١٩٩١م.

٣٨- تقويم اليد في الكتابة، ومعه تنسيق الكتابة بعلامات الترقيم، مجدي بن عبد الوهاب الأحمد، أبي مسلم، مؤسسة الريان – بيروت، ط١، ٢٠٠٦م.

٣٩- تهذيب القلم في الإملاء العربي، عبد المجيد حسن علي، مطبعة أم الربيعين – الموصل، ١٩٣٩م.

٤٠- تيسير تعلم الإملاء والترقيم (ضمن كتاب: ثلاث رسائل لغوية)، عدنان محمد سلمان الدليمي، دار عمار – الأردن، ط١، ٢٠٠٨م.

٤١- تيسير قواعد الإملاء، سعد كريم، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠١م.

٤٢- الجديد في الإملاء، صالح عبد الرحمن الراشد، مكتبة الرياض الحديثة – الرياض (د.ت)

٤٣- حروف التاج وعلامات الترقيم ومواضع استعمالها، وزارة المعارف العمومية بمصر، ١٩٣١م.

٤٤- الخط والإملاء، عبد القادر محمد مايو الحلبي، دار القلم العربي – حلب، ١٩٩٧م.

٤٥- الخط والإملاء، تدريس وقواعد، إبراهيم محمد عطا، وآخرون، مركز الكتاب للنشر – القاهرة، ط١، ٢٠٠٩م.

٤٦- خلاصة الإملاء، العلامة محمد شاكر، ويليه سلم الارتقاء على خلاصة الإملاء، محمد قنديل الرحماني، دار الظاهرية للنشر والتوزيع – الكويت، ط١، ٢٠١٧م.

٤٧- الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، عبد العزيز بن محمد الفنتوخ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٤م.

٤٨- الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، نبيل مسعد السيد غُزي، دار غريب – القاهرة، ٢٠٠٠م.

٤٩- دراسة في قواعد الإملاء، عبد الجواد الطيب، دار الأوزاعي – بيروت، ط٢، ١٩٨٦م، ومكتبة الآداب – القاهرة، ط٧، ٢٠٠٦م.

٥٠- دلائل الإملاء وأسرار الترقيم، كتاب في أصول الترقيم والنحو، عمر اوكان، أفريقيا الشرق – المغرب، ١٩٩٩م.

٥١- دليل الإعراب والإملاء، أحمد أبو سعد، وحسين شرارة، دار العلم للملايين – بيروت، ط٨، ١٩٨٥م، و: ط١١، ١٩٩٠م.

٥٢- دليل الإملاء، عبد العليم إبراهيم، مكتبة السباب، مطبعة الفجالة الجديدة.

٥٣- دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية، فتحي الخولي، مكتبة المنهل – جدة، ط٥، ١٩٩٤م.

٥٤- دليل الإملاء والكتابة، عامر سعيد، مكتبة المنارة الإسلامية – الكويت، ١٩٧٢م.

٥٥- دليل قواعد الإملاء ومهارتها، يحيى مير علم، مطبوعات الوعي الإسلامي -الكويت (الإصدار الثامن والسبعون)، ٢٠١٤م.

٥٦- دليل مفاتيح الإعراب الميسر، مع ملحق متميز للقواعد الإملائية، شريف محسن محمود، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٢م.

٥٧- الرائد في الإملاء، عرفان مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ٢٠١٤م.

٥٨- الرائد في التحرير العربي والإملاء، عبد الحي الشترالي، دار خدمة اللغة العربية للطباعة والنشر والتوزيع

٥٩- سراج الكتبة شرح تحفة الأحبة في رسم الحروف العربية، مصطفى طموم، مطبعة بولاق – مصر، ط١، ١٣١١هـ.

٦٠- الشامل في الإملاء العربي، محمد حسن الحمصي، دار الرشيد – دمشق وبيروت، ومؤسسة الإيمان – بيروت، ١٩٩٣م.

٦١- صعوبات الكتابة الإملائية، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب -القاهرة، ط١، ١٩٩٥م.

٦٢- صوى الإملاء، محمود صافي، مكتبة الروضة – حمص، ط٣، ١٩٨٤م.

٦٣- ضوابط الإملاء وفنون الإنشاء في لغتنا العربية، بهاء الدين سليم عايش، دار أسامة للنشر والتوزيع، ومكتبة كشكول – الرياض، ٢٠٠١م.

٦٤- العلة الإملائية، دراسة في رسم الكلمة العربية، حيدر التميمي، تقديم: طه محسن، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ٢٠٠٩م.

٦٥- علم الإملاء، مواعظ وأمثال وحكم، جمع وترتيب أحمد عبد الجواد، مطبعة محمد هاشم الكتبي، (د. ت).

٦٦- علم كتابة اللغة العربية والإملاء: الأصول – القواعد – الطرق، حسني عبد

الجليل يوسف، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط٢، ٢٠١٣م.

٦٧- علم نفسك قواعد الإملاء، حسن سعد، دار اللطائف للنشر والتوزيع -مصر، ط١، ٢٠٠٨م

٦٨- عنوان النجابة في قواعد الكتابة، الشيخ مصطفى السفطي، تنقيح هارون عبد الرازق، مركز الراسخون للتأصيل الشرعي، ودار الظاهرية – الكويت، ط١، ٢٠١٨م.

٦٩- الفريد في الإملاء، شفيق عمر البلوي، ط١، ١٩٩٢م.

٧٠- فن الإملاء والخط، فهد خليل زايد، دار النفائس – الأردن، ط١، ٢٠٠٦م.

٧١- فن الإملاء وعلامات الترقيم، محمد دحروج، أطلس للنشر والتوزيع، ٢٠١٢م.

٧٢- فن الكتابة: أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة، عبد اللطيف الصوفي، دار الفكر – دمشق، ط٢، ٢٠٠٩م.

٧٣- فن الكتابة الصحيحة، محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية -الإسكندرية ٢٠٠٣م.

٧٤- فن الكتابة وأساليبها، رشدي الأشهب، مؤسسة ابن رشد – القدس، ١٩٨٣م.

٧٥- فن الكتابة والتعبير، إبراهيم خليل، وامتنان الصمادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع – الأردن، ط١، ٢٠٠٨م.

٧٦- فن الكتابة والقول، محمد ألتونجي، دار المعرفة – بيروت، ط١، ٢٠٠٢م.

٧٧- في أساسيات اللغة العربية، الكتابة الإملائية والوظيفية، النحو الوظيفي – فوائد لغوية، عبد العزيز نبوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع – القاهرة، ط١، ٢٠٠١م.

٧٨- في قواعد الكتابة العربية والأخطاء الشائعة فيها، شرف الدين الراجحي، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية، ٢٠٠٠م.

٧٩- قصة الإملاء، أسلوب متطور في الإملاء والكتابة، أحمد الخوص، المطبعة العلمية – دمشق، ط١، ١٩٨٩م.

٨٠- القضايا الإملائية وطرائق تدريسها في المرحلة الابتدائية، محمود شاكر سعيد، دار المعراج الدولية للنشر – الرياض، ١٩٩٣م.

٨١- قواعد الإملاء، رشدي عبد الغني المصري، وزارة التربية والتعليم – قطر، ط١١، ١٩٧٩م.

٨٢- قواعد الإملاء، يحيى مير علم، ومشاركة رشيد ناجي الحسن، مجلة الوعي الإسلامي – الكويت (الإصدار الثامن والخمسون)، ٢٠١٢م.

٨٣- قواعد الإملاء العربي، محيي الدين درويش، حمص، ١٣٥٢هـ.

٨٤- قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، طاهر أحمد حسنين، وحسن شحاتة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط١، ١٩٩٨م.

٨٥- قواعد الإملاء والترقيم، سامي يوسف أبو زيد، دار المسيرة للنشر – الأردن، ط١، ٢٠١٢م.

٨٦- قواعد الإملاء والخط في الكتابة العربية، حلمي محمد عبد الهادي، مكتبة الرائد العلمية – عمان (د. ت).

٨٧- قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، عبد السلام محمد هارون، دار الطلائع – القاهرة، ٢٠٠٥م. وطُبع الكتاب مرة أخرى في الشارقة بعنوان: قواعد الإملاء، ط١، ٢٠٠٨م.

٨٨- قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية، كافية رمضان، وحسن شحاتة، دار المعرفة – القاهرة، ١٩٨٢م.

٨٩- قواعد الإملاء ومعجم كلمات الظاء، سالم سعيد الصميدعي، مطبعة الجمهورية – الموصل، ١٩٦٣م.

٩٠- قواعد إملائية، إميل كَبا، دار الجيل ودار المختار، ط١، ٢٠٠٦م.

٩١- القواعد الذهبية في الإملاء والترقيم، أحمد محمد أبو بكر، وزارة الإعلام بأبها، ط١ (د. ت).

٩٢- قواعد العربية والإملاء بالملاحظة والاستقراء، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع – طرابلس، لبنان، ١٩٨٦م.

٩٣- القواعد الغراء في تتميم خلاصة الإملاء، شيخ بن علي بابصيل، دار إحياء الكتب العربية – مصر.

٩٤- قواعد في الإملاء، محمد بن صالح العثيمين، تحقيق وتعليق مصطفى محمود الأزهري، مكتبة عباد الرحمن – مصر، ٢٠٠٩م.

٩٥- قواعد الكتابة الإملائية، نشأتها وتطورها، محمد شكري، وأحمد الفيومي، دار القلم – دبي، ط٢، ١٩٨٨م.

٩٦- قواعد الكتابة العربية، خير الدين الأسدي، حلب، ١٣٤١هـ.

٩٧- قواعد الكتابة العربية، لجنة من الأساتذة، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب – الكويت، ١٩٨٥م.

٩٨- قواعد الكتابة العربية والإنشاء، عبد الواحد حسن الشيخ، مؤسسة شباب الجامعة، ط١، ١٩٩٣م.

٩٩- قواعد الكتابة والترقيم، داود غطاشة الشوابكي، دار الفكر – عمان، ط٢، ٢٠٠٧م.

١٠٠- قواعد الكتابة والترقيم، يوسف السحيمات، وفارس عيسى، وياسين عايش، جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣م.

١٠١- قواعد الكتابة والترقيم والخط، سليم سلامة الروسان، عمان، ط١، ١٩٨٩م.

١٠٢- الكافي في الإملاء والترقيم، جمال عبد العزيز أحمد، مكتبة لسان العرب، ٢٠٠٣م.

١٠٣- الكافي في قواعد الإملاء والكتابة وفقًا لقرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة، أيمن أمين عبد الغني، مراجعة كمال بشر، ومحمود كامل الناقة، دار التوفيقية للتراث – القاهرة.

١٠٤- الكامل في الإملاء وقواعد القراءة، للصفوف الابتدائية والمتوسطة، كمال أبو مصلح، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر – بيروت، ط١، ١٩٧٣م.

١٠٥- كتاب الإملاء، حسين والي ابن العلامة الشيخ حسين والي، مطبعة المنارة الإسلامية – مصر، ط١، ١٣٢٢هـ.

١٠٦- كتاب فاكهة الإملاء العربية، عرفات منصور، مطبعة الإخوان –سنغافورة، ١٣٣٤هـ.

١٠٧- الكتابة العربية والقواعد الإملائية، محمد محمود بندق، مكتبة زهراء الشرق (د. ت).

١٠٨- الكتابة الوظيفية، عبد القادر أبو شريفة، دار حنين – عمان، ط٢، ١٩٨٨م.

١٠٩- الكتابة وقواعد الإملاء، عبد الله علي مصطفى، دار القلم – دبي، ط١، ١٩٩٠م.

١١٠- كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم، ياسر خالد سلامة، دار عالم الثقافة – عمان، ط١، ٢٠٠٣م.

١١١- كيف تتعلم قواعد الإملاء، أبوبكر علي عبد العليم، مكتبة ابن سينا – القاهرة، ط١، ٢٠٠٨م

١١٢- كيلا نخطئ في الإملاء وعلامات الترقيم، حسني شيخ عثمان، دار المنارة للنشر والتوزيع.

١١٣- لآلئ الإملاء، محمد مامو، اليمامة للنشر والتوزيع، دمشق وبيروت، ط٥، ٢٠٠٨م.

١١٤- لباب الإملاء، زهير الحمزاوي، مطبعة المضحك المبكي – دمشق، ١٩٣٨م.

١١٥- لباب الإملاء، عبد الله جاد، وعبد الفتاح خليفة، مطبعة أحمد كرارة – القاهرة.

١١٦- اللغة العربية أداءً ونطقًا وإملاءً وكتابةً، فخري محمد صالح، دار الوفاء للطباعة والنشر – المنصورة، ط١، ١٩٨٧م.

١١٧- اللغة العربية ومشاكل الكتابة، البشير بن سلامة، الدار التونسية للنشر -تونس، ١٩٧١م.

١١٨- المبسَّط في الإملاء، فؤاد فيصل الربيعان، مراجعة عبد اللطيف الخطيب، ط٢، ٢٠٠٢م.

١١٩- المبسَّط في الإملاء والخط العربي، محمد رشاد أحمد، المكتبة النموذجية بالفجالة – القاهرة، ١٩٩٤م.

١٢٠- المبسَّط في النحو والإملاء، علاء اللامي، مؤسسة الانتشار العربي، ط١، ٢٠٠٨م.

١٢١- المختار في قواعد الإملاء، عبد البديع النيرباني، حلب، ط١، ٢٠٠٣م.

١٢٢- المختار في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، محمود حزين عيسى، ومحمود عبد اللطيف عنبر، مطبعة لجنة التأليف والنشر بالقاهرة، ١٩٦٩م.

١٢٣- المختصر في قواعد الإملاء، عاطف محمد عبد المجيد أبو سعيد، مكتبة بستان المعرفة، ٢٠٠٨م.

١٢٤- المختصر في النحو والإملاء والترقيم، بسام قطوس، مؤسسة حمادة – الأردن، ط١، ٢٠٠٠م.

١٢٥- مذكرة في قواعد الإملاء، أحمد محمد قدور، دار الفكر المعاصر – بيروت، ودار الفكر – دمشق، ط١، ٢٠٠٢م.

١٢٦- مراقي النجابة في قواعد الكتابة، عبد السلام القويسني، مطبعة المليجية – مصر، ١٣٢٧هـ.

١٢٧- مرجع الطلاب في الإملاء، إبراهيم شمس الدين، دار ابن الهيثم – القاهرة، ٢٠٠٩م.

١٢٨- المرجع في الإملاء، راجي الأسمر، راجعه إميل بديع يعقوب، جروس برس – لبنان (د.ت).

١٢٩- مرجعك إلى لغة عربية صحيحة، عرفة حلمي عباس، مكتبة الآداب – القاهرة، ط١، ٢٠٠٩م.

١٣٠- مرشد الطلاب إلى قواعد الإملاء، محمود معلا محمد، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، ١٩٩٨م.

١٣١- المرشد في الإملاء، نبيل خليل أبو حاتم، دار الثقافة – الدوحة، ط١، ١٩٨٨م.

١٣٢- المرشد في الإملاء والترقيم والتحرير العربي، محمود شاكر سعيد، دار أسامة للنشر والتوزيع، ومكتبة كشكول، ١٤١٦هـ.

١٣٣- المرشد في الإملاء ورسم الخط العربي، عبد الكريم الدجيلي، النجف، ١٩٤٩م.

١٣٤- المستشار في الإملاء والخط العربي (للمعلمين والطلاب)، يوسف علي بديوي، ويوسف الحاج أحمد، وأحمد محمد السيد، دار ابن كثير، ودار الكلم الطيب، ط١، ١٩٩٤م.

١٣٥- المطالع النصرية للمطابع المصرية في الأصول الخطية، أصول الكتابة والإملاء، للشيخ أبي الوفاء نصر بن نصر الهوريني، تحقيق د/ طه عبد المقصود، مكتبة السنة – القاهرة، ط١، ٢٠٠٥م.

١٣٦- المطالعة العربية وقواعد الإملاء والخط للصف الأول المتوسط بالمعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق المنهج الجديد المطبق من أول العام الدراسي ١٤٠٠/ ١٤٠١هـ، صالح المالك وآخرون، وزارة المعارف السعودية، ط٢، ١٤٠٩هـ.

١٣٧- معالم الإملاء، قاعدات نظرية ودروس تطبيقية في الإملاء العربي، محمد هاشم دويدري، ووجيهة السطل، دار الحكمة – دمشق، ١٩٦٩م.

١٣٨- معلِّم الإملاء الحديث للطلاب والمعلمين والإعلاميين، محمد إبراهيم سليم، مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع – القاهرة (د. ت).

١٣٩- معلم الإملاء في قواعد الكتابة والقراءة، منصور حامد نسيم، المكتبة المحمودية التجارية – القاهرة، ١٩٧١م.

١٤٠- المعين في الإعراب والعروض والإملاء وعثرات اللسان، محمد التونجي، دار الفكر – دمشق، ط١، ١٩٨٢م.

١٤١- المعين في الإملاء، حسن حمد، وإميل يعقوب، عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٠م.

١٤٢- المغني في قواعد الإملاء، خليل إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع – الأردن، ط١، ٢٠٠٢م.

١٤٣- المفرد العلم في رسم القلم، السيد أحمد الهاشمي، المكتبة التجارية الكبرى – مصر، ط١٩(د. ت)

١٤٤- المنار في الإملاء العربي، سعاد الصايغ، مطبعة شوقي – عمان، ١٩٧١م.

١٤٥- المنجد في الإملاء العربي وعلامات الترقيم، أحمد سالم الغَوْج، دار الفتح – الأردن، ط١، ٢٠١٤م.

١٤٦- المنصف في الإملاء، عبد الجليل محمد زكريا، دار الإرشاد – حمص، ط١، ١٩٩٨م.

١٤٧- المهارات الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو، يوسف سحيمات، ويحيى عبابنة، وسامح الرواشدة، دار حزين ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط٣، ٢٠٠٥م.

١٤٨- مهارات التطبيقات الصرفية والإملاء والترقيم، رسمي علي عابد، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م.

١٤٩- مهارات الكتابة في اللغة العربية، شريف عبد السميع شريف عثمان، مكتبة المتنبي – الدمام، ط١، ٢٠٠٥م.

١٥٠- مهارات في فن الكتابة والإملاء، محمود عباس عبد الواحد، دار الفكر العربي – القاهرة، ط١، ١٩٩٦م.

١٥١- مهارة الرسم الإملائي، عبد الرءوف زهدي مصطفى، وسامي يوسف أبو زيد، دار عالم الثقافة – عمان، ط١، ٢٠٠٧م.

١٥٢- الموجه في الإملاء، دروس إملائية بتخطيط تربوي سليم، فاطمة النجار، دار البيان العربي – جدة، ط١، ١٩٨٣م.

١٥٣- المورد في الإملاء، ياسين محمد سبيناتي، مكتبة العبيكان، ط١، ١٩٩٧م.

١٥٤- موسوعة الإملاء العربي، قواعد ونصوص وطرق تدريس، أنطونيوس بطرس، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط١، ٢٠٠٧م.

١٥٥- موسوعة الإملاء كتابة ولفظًا، عبد المجيد الحر، دار الفكر العربي -بيروت، ٢٠٠١م.

١٥٦- موسوعة الإملاء والإعراب (ثوابت إعرابية – لغوية – أخطاء شائعة)، محمد حمود، اليفانا الوارديني، دار الفكر اللبناني، ط١، ١٩٩٨م.

١٥٧- موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، موسى حسن هديب، دار أسامة للنشر والتوزيع – عمان، ط١، ٢٠٠٢م.

١٥٨- الميسَّر في الإنشاء والتعبير، نادين زكريا، دار الكتاب الحديث، ط١، ٢٠٠٢م.

١٥٩- النبراس في الإملاء والخط والترقيم، عبد الرحيم الجوهري، مؤسسة القدس للخدمات المطبعية – عمان، ط١، ١٩٩١م.

١٦٠- نتيجة الإملاء وقواعد الترقيم، مصطفى عناني، مطبعة البابي الحلبي – القاهرة.

١٦١- نخبة الإملاء، عبد الفتاح خليفة، مصطفى البابي الحلبي، ط١، ١٩٩٨م.

١٦٢- النهج النموذجي في اللغة والإملاء، حسن الصيادي وغيره، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع – طرابلس، لبنان،١٩٧٩م.

١٦٣- الهداية إلى ضوابط الكتابة، إبراهيم عبد المطلب، شركة مركز كتب الشرق الأوسط – القاهرة، ط٧، ١٩٧٢م.

١٦٤- الواضح في الإملاء، جرجس طانيوس السبعلي، ط١، ١٩٩٥م.

١٦٥- الواضح في الإملاء العربي، محمد زرقان الفرخ، دمشق، ط١، ١٩٩٣م.

١٦٦- الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، يوسف عطا الطريفي، دار الإسراء – عمان، ط١، ٢٠٠٥م.

١٦٧- الواضح في القواعد الإملائية، أحمد السيد أبو المجد، دار جرير للنشر والتوزيع – الأردن، ط١، ٢٠١٠م.

١٦٨- الوجيز في قواعد الإملاء والإنشاء، عبد الله أنيس الطبَّاع، وعمر أنيس الطبَّاع، مكتبة المعارف – بيروت (د. ت).

١٦٩- الوجيز في قواعد الكتابة والترقيم، توفيق حمارشة، جمعية عمال المطابع التعاونية – عمان، ط١، ١٩٩٥م.

١٧٠- الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء، عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف – بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

١٧١- الوسيط في النحو والإملاء، حليم سلوم، الشركة اللبنانية للطباعة والنشر – بيروت، ط١، ١٩٨٤م.

٣,٢,١,٣ مآخذ على مؤلفات الاتجاه التعليمي:

ويؤخذ على هذه المؤلفات ما يلي:

أولا: التكرار بصورة لافتة للنظر، فأغلبها يكرر ما ورد فيما سبقه من تآليف، وإذا أشرنا إلى الكتب الأساسية هنا فسنجد أمامنا كتاب الإملاء للشيخ حسين والي، والمطالع النصرية للشيخ نصر الهوريني، وقواعد الإملاء لعبد السلام هارون، والإملاء والترقيم لعبد العليم إبراهيم، وكل هؤلاء تناول قواعد الإملاء على طريقة القدماء، وتبعهم أغلب من جاء بعدهم، يكرر ما قالوه، وينقل ما كتبوه، فإذا تلمَّسنا جديدًا فلن نجد إلا النصوص التطبيقية، والتدريبات، وطريقة العرض فقط.

ثانيًا: على الرغم من أن هذه المؤلفات تعليمية في المقام الأول، تعالج أخطاء الطلاب وغيرهم في مسائل الإملاء، فإن بعض مؤلفيها وقعوا فيما عابوه على الطلاب والكتَّاب، فانتشرت في مؤلفاتهم الأخطاء الإملائية انتشار النار في الهشيم، نجد ذلك عند نادين

زكريا في: (الميسر في الإنشاء والتعبير)، وعند إميل كبا في كتابه: (قواعد إملائية)، وأكثر الأخطاء كانت في تحويل همزة الوصل إلى همزة قطع، وعدم مراعاة وضع (الشدَّة) في موضعها إذا كانت مع تنوين.

ثالثًا: افتقارها إلى التوثيق، فنادرًا ما نجد مؤلَّفًا منها يشير إلى المصادر التي استقى منها مادته.

رابعًا: من الواضح أن لكل مؤلِّف من المؤلفين مصادره التي كان يعتمد عليها، وهذه المصادر – بالطبع – مختلفة الآراء والأحكام في بعض قضايا الإملاء، ومن ثم اختلفت القواعد والأحكام التي نقلها المحدثون عنهم، فكلٌّ يختار ما يروق له ويصطفيه من آراء السابقين، فإذا بنا أمام اضطراب في بعض القواعد والأحكام (انظر: المبارك، ١٩٩٥، ص ١٥٧ – ١٥٨)، فعلى سبيل المثال تحدث الدكتور محمود إسماعيل عمار في كتابه: (أخطاء الطلاب الشائعة في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها) عن أن من بين هذه الأخطاء كتابتهم: لاكن، ذالك، اللذي،...الخ، وذكر أن الصواب: لكن، ذلك، الذي وهكذا، في حين نجد كاتبًا آخر وهو إلياس عطا الله يدعو في كتابه: (رسالة في تيسير الإملاء القياسي) إلى كتابة (لاكن، ذالك، اللذي، هاذا، هذه، هاأولاء ..الخ)، ويرى أن هذا هو الصواب تيسيرًا على الطلاب.

٢,٢,٣ الاتجاه الإصلاحي:

وهو اتجاه يدعو أصحابه إلى التغيير والتيسير، فلقد أدى انتشار الأخطاء الإملائية لدى الطلاب وبعض الكتاب والأدباء والصحفيين إلى اعتبارها ظاهرة تستحق التوقف عندها، وتعَرُّف أبعادها، توطئة لتحديد أسبابها، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها. (انظر: شحاتة، ١٩٩٦م، ص١٣)

ولذلك لم يتوقف علماء العربية عن النظر في قواعد الكتابة والإملاء، في محاولة لتيسيرها على المتعلمين، ولم تصدر هذه الجهود عن أفراد فحسب، بل شاركت المجامع اللغوية وغيرها من المؤسسات العلمية في جهود تيسير قواعد الكتابة والإملاء، وفيما يلي نقدم عرضًا لجهود الأفراد، وأهم مؤلفاتهم في هذا المجال، مردفين ذلك – إن شاء الله – بالحديث عن جهود المجامع اللغوية في ذلك.

١,٢,٢,٣ جهود الأفراد ومؤلفاتهم:

تنوعت جهود الباحثين الراغبين في تيسير قواعد الكتابة والإملاء، فظهر عندنا فريقان:

- فريق يدعو إلى استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية.
- وفريق يدعو إلى الإبقاء على الرسم العربي، مع إدخال التعديلات التي تكفل التغلب على مشاكل الإملاء. (انظر: جمعة، ١٩٤٧م، ص١٠٨)

فأما الفريق الأول فكان أبرز أعلامه عبد العزيز فهمي باشا، الذي قدم اقتراحًا إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٤٣م، يقضي باستبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية، وطبع مقترحه هذا في كتاب بعنوان: (الحروف اللاتينية لكتابة العربية)، وتبعه في ذلك داود الجلبي الموصلي، الذي قدم اقتراحًا عن «تيسير الكتابة العربية وضبط قراءتها باستعمال الحروف اللاتينية» (القزاز، ١٩٧٩م، ص١٩٣)

لكن هذه الدعوة لم تلق قبولا، لا في المجمع، ولا بين الدارسين والكتَّاب، ولم تجد طريقها للتطبيق، فماتت هذه الطريقة أو أميتت؛ لما فيها من روح الانهزامية الفكرية، والتقليد للحضارة الغربية، ولما تؤدي إليه من قطع الصلة بين الأجيال القادمة وتراث الأمة، ومن زوال فنون الخط العربي[١].

وأما أصحاب الفريق الثاني فيرون الإبقاء على الرسم العربي؛ حتى لا تنقطع الصلة بين القديم والحديث، وهؤلاء منهم من غالى في الأمر فاقترح إبقاء الحروف العربية، مع إضافة علامات جديدة للحركات متصلة بالحروف لاصقة بها، كما فعل علي الجارم. (انظر: الحمد، ٢٠٠٤م، ص٢٢٧)، ومنهم من قدم مقترحات للتيسير متمثلة في رسم كل ما ينطق فقط، وعدم كتابة ما لا ينطق، كما فعل إلياس عطا الله في كتابه: (رسالة في تيسير الإملاء القياسي)، ومنهم من يرى أن نقطع صلة الكتابة بأقيسة النحويين وأصول الصرفيين، كما ذهب إليه محمد بهجة الأثري في كتابه: (نظرات فاحصة)، وكما فعل مصطفى جواد في بحثه: وسائل النهوض باللغة العربية وتيسير قواعدها وكتابتها).

١- انظر تفصيلا للأضرار التي تترتب على تلك الدعوة عند: الحمد، غانم قدوري، ٢٠٠٤م، ص٢٢٥ - ٢٢٦.

٢,٢,٢,٣ مسرد مؤلفات الاتجاه الإصلاحي – جهد الأفراد.

وفيما يلي أهم الكتب التي تمثل هذا الاتجاه (الاتجاه الإصلاحي – جهد الأفراد):

١- الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، عبد العليم إبراهيم، مكتبة غريب، ١٩٧٥م.

٢- تأويل ما له أكثر من وجه إملائي في العربية، عبد الفتاح الحموز، مجلة الضاد، بغداد، الجزء الثاني، ١٩٨٩م.

٣- تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٩٩٠م، وط٢، ١٩٩٢م، وط٣، ١٩٩٦م.

٤- تيسير الكتابة العربية، مجمع فؤاد الأول للغة العربية، مؤتمر المجمع سنة ١٩٤٦م، المطبعة الأميرية بالقاهرة ١٩٤٦م.

٥- تيسير الكتابة العربية، يونس عبد الرزاق السامرائي، مطبعة الرسالة – بغداد، ١٩٥٥م.

٦- تيسير الكتابة العربية وضبط قراءتها باستعمال الحروف اللاتينية، داود الجلبي الموصلي، مطبعة آل حداد – الموصل، ١٩٤٥م.

٧- تيسير الهجاء العربي، أحمد الإسكندري، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، القاهرة، ج١، ١٩٣٥م.

٨- الحروف اللاتينية لكتابة العربية، عبد العزيز فهمي باشا، مطبعة مصر، ١٩٤٤م.

٩- دليل توحيد ضوابط الرسم الإملائي للكتابة العربية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج – الكويت، ط٢، ٢٠٠٩م.

١٠- رأي في إصلاح قواعد الإملاء العربي، محمد بهجة الأثري، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد الثاني، نوفمبر، ١٩٥٦م.

١١- رسالة في تيسير الإملاء القياسي، دراسة ومعجم، إلياس عطا الله، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ٢٠٠٥م.

١٢- رسالة في الكتابة العربية المنقحة، أنستاس الكرملي، بغداد، ١٩٣٥م.

١٣- علم الكتابة العربية، غانم قدوري الحمد، دار عمار – عمان، ط١، ٢٠٠٤م.

١٤- فن الإملاء في العربية، عبد الفتاح أحمد الحموز، دار عمار – عمان، ط١، ١٩٩٣م.

١٥- قصة الكتابة العربية، إبراهيم جمعة، دار المعارف – مصر، ١٩٤٧م.

١٦- قواعد الإملاء، مجمع اللغة العربية بدمشق، ٢٠٠٤م.

١٧- قواعد الإملاء العربي، نظرات في غابرها وحاضرها، عمر الدقاق، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، الجزء الرابع، ١٩٩٨م.

١٨- قواعد الإملاء عند القدماء والمحدثين، مازن المبارك، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية – دبي، العدد التاسع، ١٩٩٥م.

١٩- قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين، يحيى مير علم، مجمع اللغة العربية بدمشق، المؤتمر السنوي السابع، ٢٠٠٨م.

٢٠- قواعد مقترحة لتوحيد الكتابة العربية، محمد علي سلطاني، دار الفكر – دمشق، ١٩٩٥م.

٢١- القواعد الموحدة في الكتابة والإملاء، محمد علي سلطاني، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر – بيروت، ودار النفائس – الرياض، ط١، ١٩٨٩م.

٢٢- نحو تقويم جديد للكتابة العربية، طالب عبد الرحمن، سلسلة كتاب الأمة الصادر عن وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بدولة قطر، العدد التاسع والستون، ط١، ١٤٢٠هـ.

٢٣- نظرات فاحصة في قواعد رسم الكتابة العربية، وضوابط اللغة، وطريقة تدوين تاريخ الأدب العربي، محمد بهجة الأثري، وزارة الثقافة والإعلام – بغداد، ط١، ١٩٩١م.

٢٤- نظرات في قواعد الإملاء، يحيى مير علم، مجلة الدراسات اللغوية – مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية – الرياض، العدد الرابع، المجلد الثامن، ديسمبر ٢٠٠٦م.

٢٥- يسروا النحو والكتابة، طه حسين، مجلة الآداب اللبنانية، السنة الرابعة، العدد الحادي عشر، نوفمبر، ١٩٥٦م.

٣,٢,٢,٣ مآخذ على هذا الاتجاه:

ولعل أهم ما يؤخذ على هذه المؤلفات أنها غالت وتجاوزت ما ألفه الناس في الكتابة بشكل كبير، ففيه خروج عن مألوف الرسم الذي اعتادته العيون زمنًا طويلا، كما أن اقتراح علي الجارم بإضافة علامات جديدة للحركات لا يحل المشكلة، فالمشكلة ليست في كتابة الحركات وإنما في معرفة متى نضع الفتحة أو الضمة أو الكسرة، فهي مشكلة اللغة لا مشكلة الكتابة (انظر: جمعة، ١٩٤٧م، ص١٠٣)، وإذا كانت مشكلات الكتابة تتعلق في أغلبها بالطباعة، فقد حُلَّت المسألة الآن بعد انتشار الطباعة الحديثة، وظهور البرامج الحاسوبية التي قضت على هذه المشكلات.

٣,٢,٢,٤ جهود المجامع اللغوية:

عُني مجمع اللغة العربية بالقاهرة منذ إنشائه بقواعد الكتابة العربية ومحاولات تيسيرها، وجعلها صالحة لضبط النطق بألفاظ اللغة، ودرس المجمع عدة مقترحات من أعضائه، بدأت بمشروع تيسير الهجاء العربي للشيخ أحمد الإسكندري، المنشور في العدد الأول من مجلة المجمع الصادر في رجب ١٣٥٣هـ – أكتوبر ١٩٣٤م. (الإسكندري، ١٩٣٥م، ص٣٦٩–٣٨٠).

وفي يناير سنة ١٩٣٨م أُلِّفت لجنة من أعضاء المجمع لدراسة موضوع تيسير الكتابة العربية، وتقرر أن يكون موضوع دراسة اللجنة أن تعمل بجميع الوسائل المقبولة لتسهيل كتابة الحروف العربية، والابتكار في ذلك؛ لتيسير القراءة العربية الصحيحة، على ألا يُخرِج هذا التحسين والابتكار الكتابة عن أصول أوضاعها العامة. لكن هذه اللجنة لم تقدم شيئًا للمجمع. (مجمع فؤاد الأول للغة العربية، ١٩٤٦م، ص"ج")

وفي فبراير سنة ١٩٤١ أصدر وزير المعارف آنذاك قرارًا يكلف فيه المجمع درس ما

من شأنه تيسير الكتابة العربية، فعُرِض هذا القرار على مؤتمر المجمع، ودارت مناقشات مستفيضة في هذا الموضوع، وفي هذه الفترة قدم عبد العزيز فهمي باشا عضو المجمع مقترَحًا باتخاذ الحروف اللاتينية لرسم الكتابة العربية، كما قدم علي الجارم عضو المجمع مقترَحًا بوضع علامات للضبط وتيسير الإملاء. (السابق، ص»د»)

وفي نوفمبر سنة ١٩٤٧م قرر مجلس المجمع تشكيل لجنة جديدة، تبحث في موضوع تيسير الإملاء، وفي أكتوبر سنة ١٩٤٨م عرضت على مجلس المجمع القرارات الصادرة عن هذه اللجنة، مضافًا إليها قرارات المؤتمر الثقافي للجامعة العربية في تيسير الإملاء، وملاحظات لجنة اللغة العربية في المجمع العلمي العراقي على تقرير لجنة الإملاء بالمجمع، وملاحظات أساتذة اللغة العربية في معهد دار المعلمين العالية ببغداد، وبعد عدة جلسات ومناقشات صدر تقرير لجنة الإملاء بالمجمع في أواخر أكتوبر سنة ١٩٤٨م، وكانت معظم قراراته متعلقة برسم الهمزة والألف اللينة، والفصل والوصل. (انظر مجمع اللغة العربية، ١٩٥٥م، ص١٠٣ وما بعدها).

وفي يناير سنة ١٩٥٦م تقدمت لجنة الأصول بمقترحين في رسم الهمزة والألف اللينة، أحدهما تقدم به الأستاذ إبراهيم مصطفى، والآخر تقدم به الأستاذ حامد عبد القادر. (مجمع اللغة العربية، ١٩٥٧م، ص٢٨٨)، ثم توالت القرارات من سنة ١٩٦٠م إلى سنة ١٩٧٩م.

ومع تعدد هذه الجلسات، وتعدد المقترحات المقدمة من الأعضاء، واتخاذ المجمع قرارات في هذا الشأن – مع كل هذا لم تُتَح لقرارات المجمع أن تأخذ حظها من الذيوع والانتشار في الهيئات التعليمية كالمدارس والجامعات، أو في الأجهزة الإعلامية (إبراهيم، ١٩٧٥م، ص١١٠)، وإذا درست لبعض الطلاب – في بعض الجامعات – فباجتهادات شخصية من أعضاء هيئة التدريس مَن اطلع منهم على هذه القرارات.

ومن ثم فالخلاف لا يزال قائمًا بين الدول العربية المختلفة من جهة، وبين أبناء الدولة الواحدة من جهة أخرى، وظلت قرارات المجمع حبيسة الأدراج، تحتاج قرارًا حاسمًا قويًّا من الجهات المختصة التي بيدها القرار، بنشر هذه القرارات وتعميمها على المدارس والجامعات والصحف والإذاعات والبرامج المرئية ونحوها، ولا ننسى أن المجمع بدأ في دراسة ما يتعلق بتيسير الإملاء دراسة متعمقة بعد صدور قرار وزاري من وزارة

المعارف سنة ١٩٤١م بهذا الشأن، وليت قرارًا مثيلا يصدر في زمننا هذا بتعميم قرارات المجمع على الجهات المختصة، بالاشتراك مع المجامع اللغوية في بلداننا العربية.

أما مجمع اللغة العربية بدمشق فقد أصدر كتابًا بعنوان: (قواعد الإملاء)، وقد نشأت فكرته لدى أعضاء المجمع بدمشق «حين عاينوا كثرة ما يقع فيه الكاتبون من الأخطاء الإملائية من جانب، وحين وجدوا أن لكل قطر من الأقطار العربية طريقته الخاصة في الكتابة من جانب آخر، فأهل المغرب لهم قواعد إملائية يختصون بها، ولأهل مصر قواعدهم، ولأهل الشام قواعهم، وكذا القول في سائر الأقطار العربية» (مجمع اللغة العربية بدمشق، ٢٠٠٤م، ص٣)، فلذلك عمدوا إلى «وضع قواعد إملائية تتحقق فيها شروط الوضوح، والضبط، والدقة، والإقلال من القواعد الشاذة، مع توخي التيسير على الكاتبين في كتابة ما تقع فيه الهمزة والألف اللينة» (السابق، ص٤)

وأما المجمع العلمي العراقي فقد شارك أيضًا في محاولات تيسير الإملاء العربي، وقدم ملاحظات مهمة على التقرير الذي أعدته لجنة الإملاء بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، حيث قارن بين قرارات هذه اللجنة وتقرير لجنة اللغة العربية في المؤتمر الثقافي العربي الأول، وانتهى إلى تقديم مشروع يحمل خمس قواعد، هي: كل ما ينطق به يرسم، وكل ما لا ينطق به لا يرسم، وقواعد رسم الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ورسم الألف اللينة، وكتابة كل كلمة منفصلة عما بعدها (والاستثناءات من ذلك كله). (انظر التفصيل في: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٩٥٥م، ص١٠٠ – ١٠١).

هذه أهم جهود المجامع اللغوية، وهناك بعض المآخذ التي أخذت عليها، وبخاصة جهود مجمعي اللغة بالقاهرة ودمشق، فمما أخذ على المجمع المصري أن قراراته لم تشمل كل قواعد الإملاء، بالإضافة إلى اختلاف بعض هذه القرارات في الموضوع الواحد؛ كالمسألة المتعلقة بحكم اجتماع تنوين النصب والهمزة المتطرفة. (انظر: عَلَم، ٢٠٠٨م، ص٩).

وأما كتاب (قواعد الإملاء) الصادر عن مجمع دمشق فقد أُخِذ عليه ما يأتي:

١- جاء ترتيب مادة الكتاب وتوزيعها على الأبواب وتقسيماتها فيه مغايرًا لما هو مألوف في أغلب كتب قواعد اللغة.

٢- خلا الكتاب من ذكر أسماء المصادر والمراجع التي اعتمد عليها، مع مسيس الحاجة إلى مثلها توثيقًا للمادة.

٣- صدر الكتاب غُفلا من اسم من نهض بإعداده، أو شارك فيه، أو أشرف عليه، أو راجعه.

٤- عدم التمييز بين الحالات الشاذة التي لا تنطبق عليها القاعدة، والحالات المعيارية التي تستغرقها القاعدة المطردة.

٥- سقوط باب علامات الترقيم من الكتاب مع أهميته الكبيرة.

٦- العدول – أحيانًا – عن المصطلحات العلمية الدقيقة المعتمدة في كتب قواعد الكتابة إلى عبارات عامة، أو مصطلحات خاصة، جاءت غير دقيقة، أو مجانبة للصواب. (انظر هذه الملحوظات وغيرها في: عَلَم، ٢٠٠٦م، ص١٣٨ وما بعدها).

على أننا – في ضوء هذه الجهود – يمكننا القول إن المشكلة لا تكمن في إيجاد الحلول والمقترحات، فالمقترحات – كما رأينا – موجودة، والحلول كثيرة، والمشكلة إنما هي في تنفيذ هذه الحلول، فهذه القرارات لم تدخل حيز التنفيذ، حتى من أولئك الذين اطلعوا عليها، نجد أن أغلبهم يؤلفون بحسب ما تعارف عليه الكتَّاب، ثم يشيرون في نهاية كتابهم إلى قرارات المجمع، نجد ذلك - على سبيل المثال – عند عبد العليم إبراهيم في (الإملاء والترقيم في الكتابة العربية)، وعند رنده سليمان التوتنجي في (أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي)، وعند أحمد جوادة في (الإملاء المبسط)، وعند غيرهم.

٣,٢,٣ الاتجاه التقويمي:

وتتعلق دراسات هذا الاتجاه بالتقويم، والمهارات الإملائية، وفحص وأساليب تعليم الإملاء، وهذه الدراسات قامت في أغلبها على دراسات ميدانية، قام بها عدد من الباحثين في بلدان شتى من العالم العربي؛ لمعرفة طرق تدريس الإملاء، وأساليب تعليمه، وطرق تقويمه، في محاولة لتقديم تصور واضح عن كيفية تيسير القواعد الإملائية، وتقديمها للطلاب بطريقة يسهل فهمها، في مراحل عمرية ملائمة، وهذا مسرد بأبرز هذه الدراسات:

٣,٢,٣,١ مسرد مؤلفات الاتجاه التقويمي:

١- أثر أسلوبين تدريسيين على تحصيل التلاميذ في الإملاء، راضي رحمة جبر السيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة بغداد، ١٩٨٠م.

٢- أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن، محمود عبد الله البدوي، رسالة ماجستير غير منشورة، مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، جامعة اليرموك – الأردن، ١٩٩٧م.

٣- أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مدارس محافظة الزرقاء الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، بكلية التربية – الجامعة الأردنية، ١٩٨٨م.

٤- الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعًا في الصف الثالث المتوسط، جمال نجم الدين العبيدي، مركز البحوث والدراسات التربوية، وزارة التربية – بغداد، ١٩٨٧م.

٥- الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية (أسبابها ومقترحات علاجها) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة بغداد، ١٩٧٩م.

٦- الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية: تشخيصها وعلاجها، حسن شحاتة، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية -جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨م.

٧- الإملاء النموذجي بالملاحظة والاستقراء، جماعة من أساتذة التربية، بيروت، ط١، ١٩٦٦م.

٨- برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة دمشق، ١٩٨٦م.

٩- برنامج مقترح لتعليم الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية، عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، ١٩٨٨م.

١٠- برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان، سليمان بن سيف بن سالمين الغنامي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والعلوم الإسلامية – جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٥م.

١١- تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط وتحديد أسبابها بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.

١٢- تصور مقترح لتعليم الإملاء، حنان مرعي عسيري، دار إمام الدعاة للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٦هـ.

١٣- تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع والخامس والسادس) في المملكة العربية السعودية، محمود شاكر سعيد، رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والستون، السنة السابعة عشرة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م.

١٤- تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى قسم الدراسات العليا للعلوم التربوية بالجامعة الأردنية، ١٩٨٩م.

١٥- حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلميذات السعوديات بالمرحلة الابتدائية في منطقة الرياض، حصة محمد آل الشيخ، الرئاسة العامة لتعليم البنا، الإدارة العامة للبحوث التربوية، إدارة الدراسات، ١٩٩٤م.

١٦- دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، لجنة من المختصين، مجلة التربية، العدد التاسع عشر، السنة السادسة – الكويت، ١٩٩٦م.

١٧- دور المعلم في علاج مشكلة الضعف الإملائي لدى الطلاب، راما عبد المهدي مصلح، دار أمجد للنشر والتوزيع – الأردن، الطبعة العربية، ٢٠١٥م.

١٨- طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي، أمين الكخن، مجلة دراسات العلوم الإنسانية – الجامعة الأردنية، العدد الأول، ١٩٨٣م.

١٩- فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، حسن عايض سعيد أبو فايدة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة الملك خالد، ٢٠٠٨م.

٢٠- مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية، سعد بن عبد العزيز بن حمد الحميدي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة الملك سعود، ٢٠٠١م.

٢١- نمو التحصيل اللغوي في كتابات تلاميذ المرحلة الثانوية العامة بمدينة الطائف، صالح بن عبد الله الجعيد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة أم القرى، ١٩٨٩م.

٢,٣,٢,٣ ملاحظات على الاتجاه التقويمي:

ولعلنا نلاحظ استهداف هذه الدراسات لفئة عمرية معينة، وهم طلاب المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، وهي خطوة مهمة لتحصيل المهارات الإملائية وإتقانها بصورة جيدة، من خلال تيسير القواعد لهم، وتذليل الصعوبات الإملائية لديهم، ثم تقويم أدائهم لحصر المشكلات التي تواجههم في الرسم الإملائي، وأهم الأخطاء التي تكثر في كتاباتهم، وتقديم حلول لها، وبرامج علاجية لتصحيحها. ولنأخذ مثالًا تفصيليًّا على ذلك كتاب (تصوُّر مقترح لتعليم الإملاء) للباحثة: حنان مرعي عسيري، (وهو في الأصل رسالة ماجستير مقدمة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)،فقد أصَّلت الباحثة لمسألة الإملاء هذه؛ فبدأت بتعريف الإملاء وتطوره، وأهداف تعليمه، وأسسه، وتحدثت عن المهارات الإملائية، وأساليب تعليم الإملاء والأنشطة اللغوية الصفِّيَّة، ومشكلات تعليم الإملاء، ثم تحدثت عن واقع تعليم الإملاء في مدارس تعليم

البنات، وخلصت إلى نتائج محددة من خلال استبانة آراء عينة من المعلمات، توصلت عن طريقها إلى المهارات التي يجب أن تخصص للصف الرابع الابتدائي، ثم المخصصة للصف الخامس، ثم المخصصة للصف السادس، وخلصت كذلك إلى نتائج مهمة فيما يتعلق بالأساليب والإجراءات المطلوبة من المعلمة، لتعليم تلميذات الصفوف الثلاثة المذكورة المهارات الإملائية، كما توصلت إلى الأنشطة اللغوية الصفية المطلوبة من تلميذات هذه الصفوف لاكتساب المهارات الإملائية لهن، وأخيرًا، قدمت تصورًا مقترحًا لتعليم تلميذات تلك الصفوف الإملاء.

٤- الأخطاء الشائعة:

بعد انتشار الفتوحات الإسلامية، واختلاط العرب بالأعاجم، ظهر اللحن - كما هو معروف - على ألسنة العرب والمتكلمين بالعربية، وزاغت الألسنة عما كانت عليه من الفصاحة، وظهرت لغة تخلصت من الإعراب، وخالفت العربية الفصحى في كثير من المفردات، وسميت تلك اللغة: العامية. (نصار، ١٩٦٨م، ص٩٦)

فانبرى اللغويون يتصدون لهذه الظاهرة، وألفوا كتبًا فيما تلحن فيه العامة، منبهين على وجه الصواب فيها، لكن العامية مضت في طريقها، وانتقل اللحن من العامة إلى الخاصة، فتغلب على ألسنتهم، فأُلِّفت كتب في لحن الخاصة أيضًا، «ثم شملت العامية كل لسان، فلم يبق كبير فرق بين ألسنة الخواص والعوام في عصور الجهل والتأخر، فكانت الكتب اللغوية تتناول لحن الفئتين بدون تفرقة». (السابق، ص٩٦)

وعن مدى انتشار اللحن بقوة يقول القلقشندي: «واعلم أن اللحن قد فشا في الناس، والألسنة قد تغيرت، حتى صار التكلم بالإعراب عيبًا، والنطق بالكلام الفصيح عِيًّا». (القلقشندي، ١٩٢٢م، ١/ ١٧٣) فكان من الطبيعي أن تظهر المؤلفات التي تكشف أخطاء المتكلمين، وتظهر لهم الصواب، وقد ظهرت هذه المؤلفات مبكرًا، فهي قديمة قِدم مؤلفات النحو العربي نفسه، فكان لدينا اتجاهان متوازيان في التأليف: النحو من جهة، والأخطاء الشائعة من جهة أخرى، فإذا ألف سيبويه الكتاب في النحو، وألف المبرد المقتضب في النحو أيضًا، وجدنا كذلك: إصلاح المنطق لابن السكيت، وأدب الكاتب لابن قتيبة، في الحقبة نفسها، وفي البيئة نفسها. (انظر، حمادي، ١٩٨٠م، ص٦)

على أن كثيرًا مما أُلِّف في اللحن قد ضاع وفُقِد مع ما ضاع من التراث العربي، وحفظت لنا المصادر أسماء هذه الكتب. (انظر في أسماء هذه الكتب: عبد التواب، ٢٠٠٠م، ص١٠٥ وما بعدها).

١, ٤ مصادر الأخطاء الشائعة عند القدماء:

أما أول كتاب يصلنا من كتب اللحن فهو كتاب «ما تلحن فيه العامة» للكسائي (ت١٨٩هـ)، وهذا الكتاب لم يسر فيه الكسائي على ترتيب معين، وإنما أورد الألفاظ والأساليب كيفما اتفق الحال. (انظر: نصار، ١٩٦٨م، ص٩٧)، وتوالت بعده الكتب، فمنها ما اقتصر على لحن العامة، ومنها ما اقتصر على لحن الخاصة، ومنها ما شمل اللحنين معًا.

٢, ١, ٤ مسرد مؤلفات الأخطاء الشائعة عند القدماء:

وفيما يلي سردٌ بأسماء هذه الكتب:

١- ما تلحن فيه العامة، للكسائي (ت١٨٩هـ).

٢- إصلاح المنطق، لابن السكيت (ت٢٤٤هـ).

٣- أدب الكاتب، لابن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ).

٤- الفصيح، لثعلب (ت٢٩١هـ)، وما دار حوله من شروح وتعقبات.

٥- التنبيه على حدوث التصحيف، لحمزة الأصفهاني (ت٣٥٠هـ).

٦- ليس في كلام العرب، لابن خالويه (ت٣٧٩هـ).

٧- لحن العوام، لأبي بكر الزبيدي (ت٣٧٩هـ).

٨- لحن الخاصة، لأبي هلال العسكري (ت بعد ٣٩٥هـ).

٩- التهذيب بمحكم الترتيب، لابن شهيد الأندلسي (ت٤٢٦هـ).

١٠- تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، لابن مكي الصقلي (ت٥٠١هـ).

١١- درة الغواص في أوهام الخواص للحريري (ت٥١٦هـ) وما دار حولها.

١٢- تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة للجواليقي (ت٥٣٩هـ)

١٣- المدخل إلى تقويم اللسان، لابن هشام اللخمي (ت٥٧٧هـ)

١٤- تقويم اللسان، لابن الجوزي (ت٥٩٧هـ)

١٥- تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، للصفدي (ت٧٦٤هـ)

١٦- إيراد اللآل من إنشاد الضوال، لابن خاتمة الأنصاري (ت حوالي ٧٧٠هـ)

١٧- الجمانة في إزالة الرطانة، لابن الإمام (ت بعد ٨٢٧هـ)

١٨- التنبيه على غلط الجاهل والنبيه، لابن كمال باشا (ت٩٤٠هـ)

١٩- عقد الخلاص في نقد كلام الخواص، لرضي الدين بن الحنبلي (ت٩٧١هـ)

٢٠- سهم الألحاظ في وهم الألفاظ، لرضي الدين بن الحنبلي (ت٩٧١هـ)

٢١- خير الكلام في التقصِّي عن أغلاط العوام، لعلي بن بالي القسطنطيني (ت٩٩٢هـ).

وبجانب هذه المؤلفات وُجِدت مؤلفات أخرى اهتمت بالتصحيح اللغوي لفئة علمية معينة، أو لمؤلَّف واحد، أو لمؤلِّف واحد، أهمها:

١- إصلاح غلط أبي عبيد في غريب الحديث، لابن قتيبة (ت٢٧٦هـ)

٢- إصلاح غلط المحدثين، للخطابي (٣٣٨هـ)

٣- التنبيهات على أغاليط الرواة في كتب اللغة والمصنفات، لعلي بن حمزة البصري (ت٣٧٥هـ)

٤- التنبيه على أوهام أبي علي القالي في أماليه، لأبي عبيد البكري (ت٤٧هـ)

٥- التنبيه على خطأ الغريبين، لابن ناصر السلامي (ت٥٥٠هـ)

٦- غلط الضعفاء من الفقهاء، لابن بري (ت٥٨٢هـ).

كما كان هناك اتجاه آخر في حركة التصحيح اللغوي، تمثل في «النظر إلى لغة العامة نظرة أخرى تخالف نظرة التنبيه على الانحراف الواقع في ألفاظها عن سنن العربية الأصيل، هي نظرة التنبيه على الألفاظ العربية الفصيحة التي تدور في اللهجات العامية في القرون

المتأخرة». (حمادي، ١٩٨٠، ص٢٣)، أو محاولة البحث عن الأصول الفصيحة لعامية بلدٍ ما.

فهذا الاتجاه لم يكن وليد العصر الحديث، وإنما هو موجود في القديم أيضًا، يتضح ذلك من المؤلفات الآتية:

١- بحر العوَّام فيما أصاب فيه العوام لابن الحنبلي (ت ٩٧١هـ)

٢- دفع الإصر عن كلام أهل مصر، ليوسف المغربي (ت ١٠١٩هـ).

٣- المقتضب فيما وافق لغة أهل مصر من لغة العرب، لابن أبي السرور البكري (ت ١٠٨٧هـ)، وهو تلخيص لكتاب يوسف المغربي السابق.

٣,١,٤ ملاحظات على مؤلفات القدماء:

ويلاحظ على هذه المصادر ما يلي:

أولا: تنوعت هذه المصادر في مناهجها، فمنها ما لم يكن أصحابها يسيرون وفق ترتيب معين، كما فعل الكسائي والحريري، ومنهم من قسم كتابه إلى فصول وفقًا للأبنية أو الموضوعات، ولكنهم لم يرتبوا موادهم في داخل هذه الفصول أو الأبواب، نجد ذلك عند ابن السكيت، وابن قتيبة، وثعلب، والزبيدي، وابن مكي الصقلي، والجواليقي، ومنهم من عمد إلى ترتيب المواد على الطريقة الألفبائية، وهؤلاء منهم من اعتمد على الحروف الأصلية والمزيدة معًا، كما فعل ابن الجوزي، ومنهم من اعتمد على الحروف الأصلية فقط، كما فعل ابن كمال باشا، وابن أبي السرور البكري. (راجع: نصار، ١٩٦٨م، ص٩٧ وما بعدها).

ثانيًا: كانت هذه المصادر في بدايتها تعتمد على الإيجاز والاختصار، فتكتفي بإيراد اللفظ وتصويبه، مع شاهد من القرآن أو الشعر، ثم بدأت تطول شيئًا فشيئًا وتعتمد على الاستطراد، وتكتظ بالمسائل النحوية والصرفية والبلاغية وما إليها. (انظر: السابق، ص١١٦).

ثالثًا: تعددت آراء أصحاب هذه المصنفات في المقياس الصوابي، والسبب الرئيس في ذلك هو اختلافهم في معيار الفصاحة؛ «فمعيار القبول والرفض يرتبط أساسًا بما سمع

عن العرب، أو عن بعضهم، أو ما سُمِّي لهجة من لهجاتهم، وما يمكن أن يقاس عليه في حدوده الدنيا. فالخلاف يدور حول الاحتجاج بهذا الكلام الذي نُسب إلى العرب أو رفضه لأنه قليل، أو شاذ، أو غيره أفصح منه». (قدور، ١٩٩٦م، ص٦١ – ٦٢)

ومن ثم وجدنا نزعتين متعارضتين في مصنفات اللحن: نزعة تميل إلى التشدد في التصحيح اللغوي، وأخرى تميل إلى التساهل، والتخفف من التخطئة.

والنزعة الأولى يمثلها الأصمعي، والكسائي، وابن السكيت، وأبي حاتم السجستاني، وابن قتيبة، وثعلب، والزبيدي، والحريري، والجواليقي، وابن الجوزي، وابن الإمام، والعسكري. (انظر: السابق، ص٦٣، و: سليم، ٢٠٠٦م، ص١٣٩)

فالكسائي – على سبيل المثال – «اعتمد في الحكم على صحة لفظ أو خطئه بوروده في السماع، ولم يعول في ذلك إلا على الاستشهاد بالقرآن والشعر، ورفض ما سوى ذلك» (شندول، ٢٠١٥، ص١٥)، والزبيدي – صاحب لحن العوام – يأخذ بالأفصح، ويرفض ما عداه (قدور، ١٩٩٦م، ص٦٣)، وهذا الجواليقي يقول في مقدمة كتابه (تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة): «واعتمدت الفصيح من اللغات دون غيره، فإن ورد شيء مما منعته في بعض النوادر فمُطَّرحٌ؛ لقلته ورداءته، فقد أُخبِرتُ عن الفراء أنه قال: واعلم أن كثيرًا مما نهيتك عن الكلام به من شاذ اللغات ومستكره الكلام، لو توسعتُ بإجازته لرخَّصت لك أن تقول: رأيت رجلان، ولقلت: أردت عن تقولَ ذاك» (٢٠٠٧، ص٤٥ – ٤٦).

ولا شك في أن غرض أصحاب هذه النزعة المحافظة على سلامة اللغة، وتنقيتها من شوائب اللحن والخطأ، غير أن بعضهم قد تشدد حتى غلَّط الاستعمال الفصيح؛ رغبة في استعمال الأفصح، وعابوا القليل الصحيح؛ لأجل فرض الكثير قسرًا. (انظر: النملة، ٢٠٠٨ -٢٠٠٩م، ص٦٥٩) وفي ذلك يقول ابن هشام اللخمي: «وقد غلَّط العامةَ جماعةٌ من اللغويين المتقدمين في استعمالهم الأضعف وتركهم الأقوى». (٢٠٠٣، ص٧١).

وقد حذر كثير من العلماء من هذا التشدد؛ لأن فيه تضييقًا ليس في محله، فالساحة اللغوية واسعة «سعة تستعصي على الإحاطة الكاملة، وتتأبى على التقعيد الدقيق الكامل

في أصواتها ومفرداتها واشتقاقاتها وتراكيبها وإعرابها ودلالات ألفاظها» (النملة، ٢٠٠٨ -٢٠٠٩م، ص٦٦٠)، يقول ابن جني في المحتسب: «ليس ينبغي أن يطلق على شيء له وجه من العربية قائم وإن كان غيره أقوى منه أنه غلط». (١٩٩٤، ١/ ٢٣٦)

وأما النزعة الثانية، وهي التي يميل أصحابها إلى التساهل، وعدم تقييد «الفصيح والجائز بالمسموع نصًّا عن العرب، فقبلوا ما جرى على سنن معينة من التطور، كالتعميم والتخصيص والمجاز» (قدور، ١٩٩٦م، ص٦٥)، ويمثل هذه النزعة من القدماء: ابن مكي الصقلي، وابن هشام اللخمي، وابن السيد البطليوسي، والخفاجي صاحب (شرح درة الغواص). ويدخل ضمن هؤلاء فريق اتجه إلى رد العامي إلى الفصيح، كما فعل ابن الحنبلي صاحب (بحر العوام). (انظر: السابق، ص ٦٥ وما بعدها)

فابن هشام اللخمي قد بنى مقياسه على أساس من التساهل تجاه ما عدَّه الزبيدي وابن مكي من اللحن، فيقول: «وألف الزبيدي – رحمه الله – في لحن عامة زمانه، وما تكلمت به في أوانه، فتعسف عليهم في بعض الألفاظ، وأنحى عليهم بالأغلاط، وخطأهم فيما استعمل فيه وجهان، وللعرب فيه لغتان، فأوردت في هذا الكتاب جميع ذلك، وما تعسف عليهم هنالك، وبيَّنت ما وقع في كلامه من السهو والغلط والتعنت والشطط، وأردفته بذكر أوهام ابن مكي في كتابه المسمى بتثقيف اللسان وتلقيح الجنان، وابتدأت بالرد عليهما فيما أنكراه، وأضفت إلى ذلك كثيرًا مما لم يذكراه..» (٢٠٠٣م، ص٩)، وأما ابن السيد البطليوسي فلم يتابع معظم علماء اللغة الذين قصروا الاستشهاد على الطبقات الثلاث: الجاهليين، والمخضرمين، والمتقدمين من الإسلاميين، وإنما توسع في ذلك بإدخال شعراء الطبقة الرابعة، وهم المولدون. (سليم، ٢٠٠٦م، ص٢١٦)

٢,٤ مصادر الأخطاء الشائعة عند المحدثين:

فإذا ما انتقلنا إلى العصر الحديث وجدنا اللحن قد استشرى، وطال لغة الخاصة، وخاصة الخاصة، بله العامة، وقد صوَّر إبراهيم اليازجي ذلك بقوله: «إننا لا نكاد نتصفح مقالة من جريدة أو مجلة، أو فصلا من كتاب عربي أو معرَّب إلا [و] نجد فيه مواضع حريَّة بالتنبيه، بحيث لو أردنا تتبع كل ما نراه مخالفًا للصحة لزم ألا نختم هذه المقالة». (لغة الجرائد، ص٧٤).

لقد انتشر الخطأ وساد، وكلما ازداد واتسع ازدادت في المقابل حركة التصحيح اللغوي وتشعبت، وكان للمجامع اللغوية دور كبير في مجابهة انتشار اللحن أيضًا، وأُلِّف العديد من الكتب لمعالجة الأخطاء الشائعة، سواء منها ما تعلق بأخطاء اليد أو بأخطاء اللسان.

وأبدأ أولا بذكر المصادر المتعلقة بأخطاء اليد، والمراد بها الأخطاء في قواعد الإملاء، وهذه وثيقة الصلة بما درسناه في القسم الأول في أثناء حديثنا عن مصادر الإملاء والترقيم، غير أن تلك كانت تهتم بالقواعد الإملائية، وهذه – التي أذكرها الآن – تتعلق بالأخطاء الشائعة في الكتابة ومعالجتها، وفيما يلي أشهر هذه المصادر:

١, ٢, ٤ مسرد مؤلفات الأخطاء الشائعة عند المحدثين

١- الأخطاء الإملائية: أسبابها وطرائق علاجها، فردوس إسماعيل عواد، مجلة دراسات تربوية، العدد السابع عشر، يناير، ٢٠١٢م.

٢- الأخطاء الإملائية الشائعة: أسبابها وطرائق علاجها، يحيى بن حسن الحكمي، ٢٠٠٩م.

٣- الأخطاء الشائعة في الرسم الإملائي وصوابها، إمام بن حسن الجبوري، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٦م.

٤- الأخطاء الإملائية في الكتابة العلمية، جمال عبد العزيز أحمد، مكتبة لسان العرب، ٢٠٠٣م.

٥- الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية، محمد عواد الحموز، رسالة ماجستير بالجامعة الأردنية – عمان، ١٩٨٩م.

٦- أخطاء الطلاب الشائعة في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها، محمود إسماعيل عمار، دار المسلم – الرياض، ط١، ١٤١٥هـ.

٧- دراسة الأخطاء الإملائية، مجموعة من الأساتذة، وزارة التربية – مركز البحوث التربوية والمناهج.

هذا غير الدراسات الميدانية التي قام بها بعض الباحثين، وتناولوا فيها الأخطاء الشائعة لدى طلاب المدارس وطرائق علاجها، وقد ذكرناها سابقًا، بالإضافة إلى المصادر التي تناولت الأخطاء الإملائية مع الأخطاء النحوية والصرفية، وسنذكرها لاحقًا إن شاء الله.

وأما أخطاء اللسان فقد تناولتها كتب كثيرة جدًّا، وكان أول من ألَّف في التخطئة والتصويب في العصر الحديث، أبو الثناء محمود بن عبد الله الآلوسي (ت١٨٥٤م)، واسم تأليفه: كشف الطُّرَّة عن الغرَّة، وهو ترتيب جديد على حروف المعجم لشرح درة الغواص في أوهام الخواص، لشهاب الدين الخفاجي، مع زيادات عليه تدل على سعة علم الآلوسي (انظر: حمادي، ١٩٨٠م، ص٣٥)، وتوالت من بعده كتب التصحيح اللغوي.

وكما وجدنا نزعتين مختلفتين في التصحيح اللغوي قديمًا وجدناهما في العصر الحديث أيضًا، ففئة تشددت في قبول الاستعمالات اللغوية غير المنصوص عليها في كتب اللغة، ودعت إلى رفضها؛ لأنها خارجة عن سنن اللغة العالية (انظر: القزاز، ١٩٧٩م، ص١٣٩)، وفئة تساهلت وجوَّزت التطور النوعي في الاستعمال عن طريق الاجتهاد، والبحث في وجوه التخريج والتجويز لما يشيع من الاستعمالات المحدثة. (شندول، ٢٠١٥م، ص١٤)، وفيما يلي تفصيل الكلام في هذين الاتجاهين:

٢,٢,٤ التشدد في التصحيح اللغوي

كان لانتشار اللحن فيما يكتبه الكتَّاب وينطقه أرباب الإعلام إثرٌ كبيرٌ في اتجاه فريق كبير من الباحثين إلى محاولة إصلاح ما أُفسِد من اللغة، ونَحَوا ناحية التشدد فيما يصدرونه من أحكام، في محاولة لتنقية اللغة من شوائب اللحن، وردها إلى الفصحى ردًّا تامًّا.

ومن أنصار هذا الاتجاه: أنستاس الكرملي، وشاكر شقير اللبناني، وإبراهيم اليازجي، وعباس أبو السعود، وكمال إبراهيم، وزهدي جار الله، ومعروف الرصافي، وأسعد داغر، وفاروق شوشة، وأحمد العوامري، وإبراهيم المنذر، وأحمد أبو الخضر منسي، ومحمد أبو الحسن، وإبراهيم السامرائي، وعبد القدوس الأنصاري، ومحمد تقي الهلالي.

ولسنا بصدد الحديث عن كل واحد من هؤلاء على حدة؛ فذاك يحتاج إلى دراسات موسَّعة، وقد قام بها عدد من الأساتذة[1]، وإنما نشير فقط إلى المعايير التي اتكئوا عليها في تشددهم، وبعض أقوالهم في هذا.

لقد اتكأ المخطئون إلى عدة معايير، (راجع: يعقوب، ٢٠٠٦م، ص٥١٣ وما بعدها) أشهرها:

١- عدم السماع: فكل ما لم يرد به سماع عن العرب الفصحاء في عصور الاحتجاج لا يُقبل، وسبيله التخطئة؛ فهذا أسعد داغر في (تذكرة الكاتب) يخطِّئ قولهم: (يطوف على) بحجة أن تعديته بـ (على) لم تسمع عن العرب (انظر: ١٩٢٣م، ص٧٧)، وهذا إبراهيم المنذر في كتاب المنذر يخطِّئ جمع (ريح) على (أرياح)؛ لأنه لم يسمع في كلام البلغاء (انظر: ١٩٢٧، ص٣٦)، وهذا كمال إبراهيم في (أغلاط الكتاب) يمنع جمع (حاجة) على (حوائج)؛ لأنها ليست من كلام العرب. (١٩٣٥م، ص٤٩)

٢- عدم القياس: وقد استند إليه جمع من المخطِّئين المتشددين، وعدُّوا كل ما خرج عن القياس خطأ، وما وافقه فقط هو الصواب، ولذلك أنكر إبراهيم المنذر (الحوائج) جمعًا لـ (حاجة)، و(المنائر) جمعًا لـ (منارة)، بعلة الشذوذ عن القياس. (انظر: ١٩٢٧م، ص٥)

٣- الاستناد إلى تخطئة أحد اللغويين السابقين، فقد فرَّق اليازجي في (لغة الجرائد) (د.ت، ص٩٨ -٩٩)، وأسعد داغر في تذكرة الكاتب (١٩٢٣م، ص١٠١ -١٠٢) -فرَّقا في المعنى بين الكلمتين: (العام) و (السنة)، اعتمادًا على تفرقة ثعلب في المعنى بينهما (انظر: الفيومي، ط٢، ص٤٣٨).

٤- الاستناد إلى اللغة الأفصح؛ فقد قال فريق من المخَطِّئين بمنع ما خرج عن الأفصح المأثور، وقد كان أحمد أبو الخضر منسي يأخذ بالأفصح ويترك ما عداه مع عدِّه لحنًا (انظر: سليم، ٢٠٠٦م، ص٤٧٥)، ومنع اليازجي في (لغة الجرائد) أن يقال: خلد إلى الأمر بمعنى سكن إليه؛ معتلا بأن الصواب: أخلد، وأنه لا يقال: خلد إلا في

١- انظر تفصيل ذلك عند: حمادي، محمد ضاري، ١٩٨٠م، ص٣٥ - ٩٤، و: سليم، عبد الفتاح، ٢٠٠٦م، ص٣٢٧ - ٦٣٢)

لغة ضعيفة. (انظر: ص٩٧) وقال إبراهيم المنذر إن جمع (حاجة) على (حوائج) واجب الاجتناب؛ لأنه شاذ نادر. (انظر: ١٩٢٧، ص٣) كما منع كمال إبراهيم أن يقال: رجل أعزب (في: عَزَب)؛ لأنه نادر وشاذ لا يعتمد عليه. (انظر: ١٩٣٥م، ص٤٨).

٥- الاستناد إلى قواعد النحو والصرف، فقد تشدد بعضهم واقتصر على المذهب البصري دون غيره، كما فعل كمال إبراهيم حين خطَّأ النسب إلى الجمع في قولهم: القوانين الدُّوَلِيَّة (انظر: سليم، ٢٠٠٦م، ص٥١٣)، وكما فعل عبد القدوس الأنصاري في كتابه (إصلاحات في لغة الكتابة والأدب) حين آثر المذهب البصري على الكوفي في جمع (فَعُول) بمعنى فاعل مما يستوي فيه المذكر والمؤنث، مثل: صبور (انظر: الأنصاري (د.ت)، إصلاحات في لغة الكتابة والأدب، ص١١).

٦- رفض المولَّد، وهو اللفظ الذي استعمله الناس بعد عصر الرواية، ولذلك نجد كمال إبراهيم -على سبيل المثال- لا يأخذ بشعر ابن رزيق البغدادي الذي أدخل فيه الواو على الجملة الماضوية الواقعة حالا بعد (إلا) (انظر: ١٩٣٥، ص٦)، ولم يجوِّز النسب إلى الطبيعة بإثبات الياء في: النواميس الطبيعية، وإن استعملها بعض مولدي العصر العباسي (السابق، ص٤٣)، كما لم يجوِّز (الحوائج)؛ لأنها -في رأيه- من وضع المولدين، ولم ترد سماعًا ولا قياس لها. (السابق، ص٤٩).

٣,٢,٤ التساهل في التصحيح اللغوي

كان للتشدد الذي سلك طريقه أصحاب الاتجاه الأول أثرٌ بالغ في التضييق على الكتَّاب والأدباء، ومن ثم ظهرت فئة أخرى تحاول التيسير والتسهيل ما وُجِد إلى ذلك سبيلا، وأبرز أصحاب هذا الاتجاه: جميل الزهاوي، وطه الراوي، ومحمد العدناني، ومحمد علي النجار، وأحمد رضا العاملي، ومحمود شاكر سعيد، ومصطفى الغلاييني، وصلاح الدين الزعبلاوي، وشوقي ضيف، وأحمد مختار عمر، وأحمد حسن الزيات، وينضم مجمع اللغة العربية بالقاهرة إلى هذا الاتجاه، كما ظهر من قراراته التي اتخذها في هذا الشأن.

فعلى سبيل المثال يقول محمد العدناني في معجم الأخطاء الشائعة: إن مما ألزم به نفسه «الدعوة بإلحاح إلى إبقاء باب الاجتهاد النحوي واللغوي مفتوحًا في وجوه علماء النحو واللغة، تاركًا الكلمة النهائية الفاصلة لمجامعنا اللغوية الأربعة ... دون غيرها» (١٩٨٣م، ص٩)، ويقول محمود شاكر سعيد عن منهجه في كتابه تصويبات لغوية: «قبول الاشتقاقات المنطقية الذائعة على الألسن ما دامت توافق قوانين العربية ونواميسها، وإن لم ترد في المعاجم القديمة، ما دام الأصل عربيًّا، والمعنى لا يؤدَّى بلفظ آخر موجود» (١٩٩٤، ص١٠)، ويرى مصطفى الغلاييني أن التضييق على الكتَّاب أو الضغط عليهم إلى هذا الحد ينفرهم من أمهم، ويُلجئهم إلى عقوقها، فنخسرهم كما خسرنا كثيرًا من الشبان، تَفَصَّوا عن عُرَى الدين، وتخلصوا من قيود الكتب المنزلة، فسقطوا في هُوِيّ الهوى بما ضيقه الرؤساء على الناس، والدين أيسر مما يظنون، واللغة أوسع مما يتوهمون» (نقلا عن: سليم، ٢٠٠٦، ص٤٢٨).

ويذكر الدكتور أحمد مختار عمر في مقمة معجم الصواب اللغوي ما التزم به في تأليفه هذا المعجم، وأول ما التزم به: التوسع في التصحيح، وتصويب كل ما يمكن تخريجه بوجه من الوجوه، سواء بالرجوع إلى المادة الحية، أو المعاجم المسحية، أو باستخدام جملة من الأقيسة التي قبلها القدماء، أو أقرها مجمع اللغة المصري، أو باجتهادنا الشخصي (٢٠٠٨م، ص«ب»).

أما المعايير التي استند إليها المتساهلون فهي نفسها التي استند إليها المتشددون، ولكنْ كلٌّ بحسب وجهته التي يراها؛ فالمجيزون قد بالغوا في الاستناد إلى هذه المعايير، ففتحوا باب السماع على مصراعيه، يأخذون كل ما يرد، ولا يردُّون شيئًا، مع ما في ذلك من اضطراب ينشأ عن تشعب القواعد وكثرتها، بحيث لا يمكن السيطرة عليها، كما توسعوا في القياس كذلك، وحكموا بصحة الاستعمال ما دام قد ورد في المعاجم، واستندوا في تصويباتهم إلى قواعد النحو والصرف المستندة إلى شواهد صحيحة وكثيرة من لغة العرب، وقبلوا المولَّد بالضوابط التي وضعها مجمع اللغة العربية، كما أنهم اعتمدوا على قرارات المجامع اللغوية في هذا الشأن، فيجوزون كل ما تقبله المجامع اللغوية، بالإضافة إلى اعتمادهم على التضمين في تصويباتهم بشروطه التي وضعها مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (انظر: يعقوب، ٢٠٠٦م، ص٥٢٠ –٥٢٥).

لقد تمادى المجوِّزون في تجويزهم حتى وصل الأمر إلى تجويز مسائل لم يقل بها بصري ولا كوفي، كما فعل محمد علي النجار حين أجاز قولهم: الخمسة كتب (١٩٨٦، ص٥٢)، خلافًا لقاعدة العدد المعروفة، وهو يقر بأن ذلك التجويز أمر جديد لم يقل به بصري ولا كوفي قائلا: «فقد رأيت أن هذا لا يجيزه بصري ولا كوفي» (السابق، نفسه، وانظر: حمادي، ١٩٨٠م، ص٢١٩)، وكما جوَّز أحمد رضا العاملي استعمال الفعل (أنهك) رباعيًّا، وهو يقر بأن الثلاثي هو القوي، وأن الرباعي لغة ضعيفة. (حمادي، ١٩٨٠م، ص٢١٩).

وقد انضم مجمع اللغة العربية بالقاهرة إلى قافلة المجوِّزين، غير أنه توسَّع بشكل كبير في إجازة ما يعرض له من أساليب وألفاظ، وتمثَّلت أبرز الأسس التي استند إليها في تجويزاته فيما يلي:

- القياس على ما اتفق أغلب القدماء أنه من باب (يحفظ ولا يقاس عليه).
- تصحيح الاستعمال استنادًا إلى استعماله عند عالم لغوي ما، سواء أكان من المتقدمين أم من المتأخرين، كابن جني، والثعالبي، والرازي.
- تصحيح الاستعمال استنادًا إلى ما ورد في بعض المعاجم غير مصحوب بشاهد، كالفيومي في (المصباح المنير)، وابن القطاع في (الأفعال).
- الاعتماد على الشاهد الواحد. (سليم، ٢٠٠٦م، ص٤٤٩)

ونحيل هنا فقط إلى كتاب (مجموعة القرارات العلمية في خمسين عامًا، ١٩٣٤ -١٩٨٤م) الصادر عن الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية (١٩٨٤م) لنرى كم القرارات التي اتخذها بالإجازة.

٤,٢,٤ مسرد مؤلفات المحدثين:

وفيما يلي سرد لما أُلِّف في التصويب اللغوي:

١- أحاديث إذاعية في الأخطاء الشائعة، عبد العزيز مطر، دار قطري بن الفجاءة – قطر، ١٩٨٥م.

٢- أخطاء ألفناها، نسيم نصر، دار العلم للملايين – بيروت، ١٩٩٤م.

٣- الأخطاء التحريرية في بعض قضايا العدد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جاسم بن علي جاسم، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد العاشر، العدد الثالث، أغسطس، ٢٠١٤م.

٤- أخطاء شائعة، محمد سبيناتي، دار طويق للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٧م.

٥- الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر، محمود إسماعيل عمار، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع – الرياض، ط١، ١٩٩٨م.

٦- الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية –الأردن، ٢٠٠٦م.

٧- الأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، ماجد الصايغ، دار الفكر اللبناني، ط١، ١٩٩٠م.

٨- أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، أحمد مختار عمر، عالم الكتب – القاهرة، ط١، ١٩٩١م، و: ط٢، ١٩٩٣م.

٩- أخطاء لغوية شائعة، خالد بن هلال بن ناصر العبري، مكتبة الجيل الواعد، سلطنة عمان، ط١، ٢٠٠٦م

١٠- الأخطاء اللغوية الشائعة، أمين طه عبد الغفور، إصدارات مجمع اللغة العربية الفلسطيني المدرسي، ٢٠١٤م.

١١- الأخطاء اللغوية الشائعة على ألسنة الكتاب والأدباء والإذاعيين، محمد أبو الحسن، مطبعة الأمانة، ١٩٧٦م.

١٢- الأخطاء اللغوية الشائعة في الأوساط الثقافية، محمود عبد الرازق جمعة، مكتبة الأسرة – الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٩م.

١٣- الأخطاء اللغوية الشائعة في ضوء قوانين التطور اللغوي، أحمد الضاني، كلية الآداب – جامعة طنطا، ١٩٩٦م.

١٤- أخطاؤنا في الصحف والدواوين، صلاح الدين الزعبلاوي، المطبعة الهاشمية – دمشق، ١٩٣٩م.

١٥- أزاهير الفصحى في دقائق اللغة، عباس أبو السعود، دار المعارف – القاهرة، ط٢.

١٦- الاستدراك على كتاب قل ولا تقل، صبحي البصام، مطبعة المعارف – بغداد، ١٩٧٧م.

١٧- إصلاح الفاسد من لغة الجرائد، محمد سليم الجندي، مطبعة الترقي – دمشق، ١٩٢٥م.

١٨- إصلاحات في لغة الكتابة والأدب، عبد القدوس الأنصاري، مطبعة الوفاء – بيروت.

١٩- اضطراب الكلم عند الزهاوي، إبراهيم الوائلي، مطبعة الإيمان – بغداد، ١٩٧١م.

٢٠- أضواء على لغتنا السمحة، محمد خليفة التونسي، كتاب العربي، مطبعة حكومة الكويت، الكتاب التاسع، ١٩٨٥م.

٢١- أغلاط الكتاب، كمال إبراهيم، المطبعة العربية – بغداد، ١٩٣٥م.

٢٢- أغلاط اللغويين الأقدمين، أنستاس ماري الكرملي، مطبعة الأيتام – بغداد، ١٩٣٣م.

٢٣- الألفاظ والأساليب التي أقرتها لجنة الألفاظ والأساليب في الدورة السادسة والستين، مجمع اللغة العربية – القاهرة، أبريل، ٢٠٠٠م.

٢٤- تثقيف اللسان العربي (بحوث لغوية)، عبد العزيز مطر، القاهرة، ط١، ١٩٩١م.

٢٥- تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات، شوقي ضيف، دار المعارف – مصر (د.ت).

٢٦- التحقيقات المعدة بحتمية ضبط جيم جدة، عبد القدوس الأنصاري وآخرون، مجلة المنهل – جدة (د.ت).

٢٧- تذكرة الكاتب، أسعد داغر، مطبعة المقتطف – القاهرة، ١٩٢٣م.

٢٨- التراث المجمعي في خمسين عامًا، إبراهيم الترزي، مجمع اللغة العربية المصري.

٢٩- تصحيحات لغوية، عبد اللطيف أحمد الشويرف، الدار العربية للكتاب – ليبيا، ١٩٩٧م.

٣٠- تصويبات لغوية، محمود شاكر سعيد، دار المعراج الدولية للنشر – الرياض، ط١، ١٩٩٤م.

٣١- تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة، محجوب محمد موسى، دار الإيمان -الإسكندرية (د.ت).

٣٢- التطور اللغوي التاريخي، إبراهيم السامرائي، معهد البحوث والدراسات العربية – القاهرة، ١٩٦٦م.

٣٣- تقويم اللسان والتعليم بالقرآن، السيد بن أحمد خليل، دار الإنسان – مصر، ط١، ١٩٨٤م.

٣٤- تقويم اللسانين، محمد تقي الدين الهلالي، مكتبة المعارف، ١٩٨٤م.

٣٥- تنبيهات اليازجي على محيط البستاني، إبراهيم اليازجي، تحقيق: سليم شمعون، وجبران النحاس، مطبعة صلاح الدين الأيوبي -الإسكندرية، ١٩٣٣م.

٣٦- تيسيرات لغوية، شوقي ضيف، دار المعارف – مصر (د.ت).

٣٧- الجاسوس على القاموس، أحمد فارس الشدياق، مطبعة الجوائب -الأستانة، ١٨٨١م.

٣٨- جدول العامي والمحرف، حليم فهيم، القاهرة، ١٩٢٥م.

٣٩- حول الغلط والفصيح على ألسنة الكتاب، أحمد أبو الخضر منسي، مطبعة المدني – القاهرة، ط١، ١٩٦٣م.

٤٠- دفع الأوهام في الرد على اليازجي، عبد الرحمن بن سلام البيروتي، المطبعة الأدبية – بيروت، ١٣١٧هـ.

٤١- دفع الهجنة في ارتضاخ اللكنة، معروف الرصافي، مطبعة صداي ملت – الأستانة، ١٩١٢م.

٤٢- دقائق العربية، جامع أسرار العربية وخصائصها، أمين آل ناصر الدين، تحقيق نديم آل ناصر الدين، مكتبة لبنان – بيروت، ١٩٦٨م.

٤٣- رد السهم عن التصويب وإبعاده عن مرمى الصواب بالتقريب، إبراهيم الأحدب، مطبعة الجوائب – الأستانة، ١٨٧٤م.

٤٤- رد الشارد إلى طريق القواعد، جرجي شاهين عطية، مطبعة القديس جاورجيوس – بيروت، ١٩٢١م.

٤٥- الرسائل المتبادلة بين الكرملي وتيمور، تحقيق كوركيس عواد وآخرين، وزارة الإعلام – بغداد، ١٩٧٤م.

٤٦- سلوان الشجي في الرد على إبراهيم اليازجي، منسوب إلى ميخائيل عبد السيد المصري، مطبعة الجوائب – الأستانة، ١٨٧٣م.

٤٧- السهم الصائب في تخطئة غنية الطالب، سعيد الشرتوني، المطبعة الكلية -بيروت، ١٨٧٤م.

٤٨- شموس العرفان بلغة القرآن، عباس أبو السعود، دار المعارف – مصر، ١٩٧٧م.

٤٩- عثرات حافظ الأدبية واللغوية والنحوية، محمد عبد الباسط بركات، مطبعة مخيمر – القاهرة، ١٩٥٣م.

٥٠- عثرات اللسان في اللغة، عبد القادر المغربي، المجمع العلمي العربي –دمشق، ١٩٤٩م.

٥١- العربية الصحيحة، دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب – القاهرة، ط٢، ١٩٩٨م.

٥٢- العربية في الإعلام: الأصول والقواعد والأخطاء الشائعة، محيي الدين عبد الحليم، وحسن محمد أبو العينين، دار الشعب، ١٩٨٨م.

٥٣- غرائب اللغة العربية، روفائيل نخلة اليسوعي، المطبعة الكاثوليكية – بيروت، ١٩٦٠م.

٥٤- غنية الطالب ومنية الراغب، أحمد فارس الشدياق، مطبعة الجوائب – الأستانة، ١٨٨٩م.

٥٥- قالوا وقال المجمع، عبد العزيز مطر، مقالات بجريدة الأهرام المصرية بتاريخ ٣١/ ١، ٧/ ٢، ١٦/ ٢، ٢٣/ ٢، ٦/ ٤، ٢٥/ ٤، ١٢/ ٦/ ١٩٥٤م.

٥٦- القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب من ١٩٣٤ – ١٩٨٧م، مجمع اللغة العربية – القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٩م.

٥٧- قطوف لغوية، عبد الفتاح المصري، دار ابن كثير – دمشق، بيروت، ط٢، ١٩٨٧م.

٥٨- قل ولا تقل، مصطفى جواد، مكتبة النهضة العربية – بغداد، ط١، ١٩٨٨م.

٥٩- قل ولا تقل، حملة لمحاربة اللفظ الدخيل، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط، ١٩٦٩م.

٦٠- القول الأصيل فيما في العربية من الدخيل، ف. عبد الرحيم، مكتبة لينة، ط١، ١٩٩١م.

٦١- كتاب الألفاظ والأساليب، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ثلاثة أجزاء، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٧٧م، ١٩٨٥م، ٢٠٠٠م.

٦٢- كتاب المنذر إلى المجمع العلمي العربي بدمشق، إبراهيم المنذر، مطبعة الاجتهاد – بيروت، ط٣، ١٩٢٧م.

٦٣- الكتابة الصحيحة، زهدي جار الله، الأهلية للنشر والتوزيع – بيروت، ١٩٧٧م.

٦٤- كشف الطرة عن الغرة، أبو الثناء الآلوسي، المطبعة الحنفية – دمشق، ١٨٨٣م.

٦٥- كيف تكون فصيحًا، أبو مالك سامح عبد الحميد، تقديم: ياسر برهامي، دار الإيمان للطبع والنشر والتوزيع – الإسكندرية (د.ت).

٦٦- لا تقل هكذا وقل هكذا (الجزء الأول: الأخطاء الشائعة في الكتابة والتعبير)، حسين حسن طلافحة، الأردن (د.ت).

٦٧- لسان غصن لبنان في انتقاد اللغة العصرية، شاكر شقير اللبناني، المطبعة العثمانية – بعبدا، ١٨٩١م.

٦٨- اللغة الانتقادية (انتقاد أغلاط الكتاب) محمد رضا الشبيبي، رسالة نشرت في مجلة المقتبس، المجلد السابع، ١٣٣٢هـ.

٦٩- لغة الإعلام اليوم بين الالتزام والتفريط، إبراهيم درديري، دار العلوم – الرياض، ١٩٨١م.

٧٠- لغة الجرائد، إبراهيم اليازجي، مطبعة مطر – القاهرة (د.ت).

٧١- لغة الشعر بين جيلين، إبراهيم السامرائي، دار الثقافة – بيروت (د.ت).

٧٢- لغتنا الجميلة، فاروق شوشة، مكتبة مدبولي – القاهرة (د.ت).

٧٣- لغويات، عبده عبد العزيز قلقيلة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٧م.

٧٤- لغويات جديدة، أحمد محمد الحوفي، دار المعارف – القاهرة، ١٩٧٧م.

٧٥- لغويات وأخطاء لغوية شائعة، محمد علي النجار، دار الهداية، ١٩٨٦م.

٧٦- مثابة الكاتب، الخطأ والصواب في اللغة العربية، عبد المعطي إسماعيل عبادة، مطابع الأهرام، ١٩٩٤م.

٧٧- مجلة مجمع اللغة العربية، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٩٦م.

٧٨- مجمع اللغة العربية في ثلاثين عامًا، مجموعة القرارات العلمية، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٦٣م.

٧٩- محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة، محمد علي النجار، معهد الدراسات العربية العالمية – القاهرة، القسم الأول ١٩٥٩م، والقسم الثاني ١٩٦٠م.

٨٠- مسالك القول في النقد اللغوي، صلاح الدين زعبلاوي، الشركة المتحدة للتوزيع – دمشق، ط١، ١٩٨٤م.

٨١- معجم الأخطاء الشائعة، محمد العدناني، نشر مكتبة لبنان – بيروت، ط٢، ١٩٨٣م.

٨٢- معجم الأخطاء الشائعة تصويبًا وشرحًا وترجمة، خضر موسى محمد محمود، عالم الكتب – بيروت، ط١، ٢٠٠٣م.

٨٣- معجم أخطاء الكُتَّاب، صلاح الدين زعبلاوي، تدقيق محمد مكي الحسني، ومروان البواب، دار الثقافة والتراث – دمشق، ط١، ٢٠٠٦م.

٨٤- معجم الأخطاء النحوية والصرفية واللغوية الشائعة، خضر أبو العينين، دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠١٦م.

٨٥- معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، محمد العدناني، مكتبة لبنان – بيروت، ط١، ١٩٨٤م.

٨٦- معجم تصحيح لغة الإعلام العربي، عبد الهادي بو طالب، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٦م.

٨٧- معجم الخطأ والصواب في اللغة، إميل يعقوب، دار العلم للملايين-بيروت، ط١، ١٩٨٣م، و: ط٢، مارس ١٩٨٦م.

٨٨- معجم الصواب اللغوي، دليل المثقف العربي، أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب – القاهرة، ط١، ٢٠٠٨م.

٨٩- معجم المنتقى من الخطأ والصواب في اللغة العربية، شامل الشاهين، دار غار حراء – تركيا، ١٤١٨هـ.

٩٠- معجميات، إبراهيم السامرائي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩١م.

٩١- المعيار في التخطئة والتصويب، دراسة تطبيقية عبد الفتاح سليم، دار المعارف – مصر، ١٩٨٩م.

٩٢- مغالط الكتاب ومناهج الصواب، جرجي جنن البولسي، مطبعة القديس بولس – حريصا، لبنان (د.ت).

٩٣- من الأخطاء الشائعة في النحو والصرف واللغة، محمد أبو الفتوح شريف، مكتبة الشباب – القاهرة، ١٩٧٦م، و: ط٢، ١٩٧٩م

٩٤- مناظرة لغوية أدبية بين الأساتذة: عبد الله البستاني، وعبد القادر المغربي، وأنستاس الكرملي، مكتبة القدسي – القاهرة، ١٩٣٧م.

٩٥- من أوهام المثقفين، أحمد محمد عبد الدايم، دار الأمين، ط١، ١٩٩٦م.

٩٦- من ذا الذي قدَّد البيان، أخطاء وخطايا لغوية مصورة، تصوير وتعليق حياة الياقوت، الكويت، ط١، ٢٠٠٦م.

٩٧- موضوعات لجنة الأصول وقراراتها من الدورة ٤٨ إلى الدورة ٥٧، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

٩٨- نحو لغة سليمة، تصويب أخطاء لغوية شائعة، زهدي أبو خليل، دار أسامة للنشر والتوزيع – الأردن، ط٢، ١٩٩٧م.

٩٩- نحو وعي لغوي، مازن المبارك، مؤسسة الرسالة – بيروت، ١٩٧٩م.

١٠٠- نظرات في الأخطاء النحوية والصرفية واللغوية المعاصرة، حسن هنداوي، حوليات كلية الآداب – جامعة عين شمس، المجلد الثالث والأربعون، يونيو، ٢٠١٥م.

١٠١- نظرات في أخطاء المنشئين، محمد جعفر الشيخ إبراهيم الكرباسي، مطبعة الآداب – النجف، ١٩٨٣م.

١٠٢- نظرات في اللغة والأدب، مصطفى الغلاييني، مطبعة طبارة – بيروت، ١٩٢٧م.

١٠٣- نظرات في اللغة والنحو، طه الراوي، المكتبة الأهلية – بيروت، ١٩٦٢م.

١٠٤- يقولون والصواب أن يقولوا، محمد سعيد أحمد، جريدة الأخبار المصرية، بتاريخ ٢٠/ ١/ ١٩٨٨م.

ويضاف إلى كل ذلك ما أُلِّف في التنبيه على الألفاظ العربية الفصيحة التي تدور في اللهجات العامية، أو محاولة البحث عن الأصول الفصيحة لعامية بلدٍ ما، وقد رأينا من قبل أن التأليف في هذا الاتجاه بدأ مبكرًا، واستمر هذا الاتجاه إلى العصر الحديث، نجد ذلك في المؤلفات الآتية:

١- أصول ألفاظ اللهجة العراقية، محمد رضا الشبيبي، المجمع العلمي العراقي – بغداد، ١٩٥٦م.

٢- أصول الكلمات العامية، حسن توفيق العدل، مطبعة الترقي – القاهرة، ١٨٩٩م.

٣- أصول اللغة العامية البغدادية، إبراهيم السامرائي، بغداد، ١٩٦٥م.

٤- التحفة الوقائية في اللغة العامية المصرية، وفاء أفندي محمد، المطبعة الأميرية، ١٨٩٢م.

٥- تهذيب الألفاظ العامية، محمد علي الدسوقي، مطبعة الواعظ، ومطبعة الرحمانية – القاهرة، ١٩٢٠ – ١٩٢٣م.

٦- تهذيب العامي والمحرف، حسن على البدراوي، مطبعة محمد محمد مطر – القاهرة، ط٣، ١٩١٤م.

٧- جدول العامي والمحرف، حليم فهمي، القاهرة، ١٩٢٥م.

٨- خلاصة تهذيب الألفاظ العامية، محمد علي الدسوقي، المطبعة الرحمانية – القاهرة، ١٩٢٤م.

٩- الخلاصة المرضية في الكلمات العامية وما يرادفها من العربية، عبد الرءوف إبراهيم وسيد علي الألفي، المطبعة الرحمانية – القاهرة، ١٩٢٢م.

١٠- الدرر السنية في الألفاظ العامية وما يقابلها من العربية، حسين فتوح، ومحمد علي عبد الرحمن، مطبعة وادي النيل – القاهرة، ١٩٠٨م.

١١- رد العامي إلى الفصيح، أحمد رضا العاملي، مطبعة العرفان – صيدا، ١٩٥٢م.

١٢- الرسالة التامة في كلام العامة، والمناهج في أحوال الكلام الدارج، ميخائيل الصباغ، ستراسبورغ، ١٨٨٦م.

١٣- قاموس إحياء الألفاظ، أسامة الطيبي، مطبعة المفيد الجديدة – دمشق (د.ت).

١٤- قاموس العوام، حليم دموس، دمشق، ط١، ١٩٢٣م.

١٥- لف القماط على تصحيح بعض ما استعمله العامة من المعرب والدخيل والمولد والأغلاط، صديق بن حسن القنوجي، المطبع الصديقي – بهوبال، الهند، ١٨٧٨م.

١٦- المحكم في أصول الكلمات العامية، أحمد عيسى، مطبعة مصطفى البابي الحلبي – القاهرة، ١٩٣٩م.

١٧- معجم الأصول العربية والأجنبية للعامية المغربية، مقارنات مع بعض العاميات في العالم العربي، عبد العزيز بن عبد الله، المركز الوطني للتعريب – الرباط، ١٩٦٤م.

١٨- معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة الخانجي – القاهرة، ط٢ (د.ت).

١٩- معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية، أحمد تيمور، تحقيق حسين نصار، دار الكتب والوثائق القومية، مركز تحقيق التراث، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٢م.

٢٠- معجم فصاح العامية، هشام النحاس، مكتبة لبنان، ط١، ١٩٩٧م.

٢١- نحو تفصيح العامية في الوطن العربي، دراسات مقارنة بين العاميات العربية، عبد العزيز بن عبد الله، المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط، ١٩٧٢م.

٤,٢,٥ مآخذ على مؤلفات المحدثين:

كانت تلك أبرز مؤلفات التصحيح اللغوي في العصر الحديث، غير أن هناك مآخذ كثيرة أُخذت عليها، أبرزها:

١-عدم التزام أي من أصحاب الاتجاهين بما انتهجه وسار عليه، فنجد كثيرًا ممن تشددوا خالفوا منهجهم هذا، ونزعوا أحيانًا إلى التساهل، كما فعل أنستاس الكرملي في أخذه باستعمال المولدين، بل إنه جاوز الحد في ذلك، فاحتج باستعمال معاصريه هو، كالشيخ إبراهيم اليازجي، قائلا: «وليس الشيخ إبراهيم ممن لا يُعتد بكلامه، بل هو الحجة العظمى، والثبت الأكبر» (مجلة مجمع اللغة العربية، ١٩٣٥م، ص٢٩٣)، ومثل ذلك أيضًا خروج أحمد أبو الخضر منسي عن منهجه في التخطئة من أنه «لا يأخذ إلا بالأفصح، لكنه صوَّب (تلامذة) جمعًا لـ (تلميذ)، وهو جمع غير فصيح، فضلا عن كونه غير الأفصح – على ما جاء في المعاجم- وقد صرَّح هو بذلك» (سليم، ٢٠٠٦م، ص٤٧٨ -٤٧٩).

كذلك وجدنا كثيرًا ممن تساهلوا خرجوا عن منهجهم، ونزعوا ناحية التشدد؛ فهذا مصطفى الغلاييني الذي كان يصحح أساليب المحدثين إذا وردت لها نظائر من أساليب الأقدمين، نجده يخرج عن ذلك عندما أقرَّ إبراهيم المنذر على تخطئة إدخال الواو الحالية بعد (إلا)، يقول: «ولا عبرة بشذوذ من ذهب إلى جواز اقترانها بالواو، تمسُّكًا بقوله:

نعم امرءًا هَرِمٌ لم تَعْرُ نائبةٌ   إلا وكان لمرتاع لها وَزَرا

لأنه شاذ ونادر مخالف للقاعدة، وللكثير المسموع في فصيح الكلام: منظومه ومنثوره». (نقلا عن: سليم، عبد الفتاح، ٢٠٠٦، ٤٣٢).

وهذا صلاح الزعبلاوي يخالف منهجه التيسيري ويؤثر «اللغة المشهورة في استعمال (كلا وكلتا) بمعاملتهما معاملة المثنى إن أضيفتا إلى ضمير، ومعاملة المقصور إن أضيفتا إلى ظاهر، ويرفض ما سوى ذلك، وهو لغة كنانة – على ما قال الفراء – التي تجريها مع الظاهر مُجراهما مع المضمر، ولغة بني الحارث التي تعاملهما كالمقصور مطلقًا» (السابق، ص٤٤٢، وانظر: السيوطي، همع الهومع، ١٩٩٨، ١/ ١٢٧).

٢-عدم شمول أيٍّ منها للكثير من الألفاظ والعبارات والأساليب التي تشيع في لغة العصر الحديث. (عمر، ٢٠٠٨، معجم الصواب اللغوي ص«أ»).

٣-تقليدية الكثير منها، واعتماده على آراء السابقين التي يقوم بترديدها دون تمحيص. (السابق، نفسه) فمن ذلك تغليط صاحب (معجم الأخطاء الشائعة تصويبًا وشرحًا وترجمة) استعمال (أمهات) لغير العاقل، (حمود، ٢٠٠٣، ص٢١)، وهو تغليط قديم، نقله الأزهري في تهذيب اللغة (١٩٦٧، ١٥/ ٦٣٠، أم)، وصرح به ابن مكي الصقلي في تثقيف اللسان. (١٩٦٦، ص١٨٤) «دون النظر في رد ابن هشام اللخمي على تغليط ابن مكي وإيضاحه أن (أمهات) للعاقل هو الأغلب، وأن استعمالها لغير العاقل صحيح، موردًا الشواهد على ذلك، ودون الرجوع إلى أقرب المعاجم وأشهرها، وهما: اللسان، والقاموس المحيط اللذان ذكرا من الشواهد ما يدل على صحة استعمال (أمهات) لغير العاقل». (النملة، ٢٠٠٨ -٢٠٠٩، ص٦٦٧ مع مراجعه المذكورة في هذا الموضع).

٤-تشدد بعضهم في تخطئة بعض المسائل المجمع على صحتها، وقبول ما هو خطأ محض، من ذلك تخطئة زهدي جار الله: (تعاليا إلى هنا)، ونصه على أن الصواب: (تعالا إلى هنا) (١٩٧٧، ص٢٥٦)، ولم يقل بذلك أحد سواه، وكذلك تخطئة جمع (مكفوف) على (مكفوفين)، ذاكرًا أن الصواب: مكافيف. (السابق، ص٣١٣)، وهو ما لم يقل به أحد، ولا يصح القول به. (عمر، ٢٠٠٨، معجم الصواب اللغوي، ص«أ»).

٥-الاعتماد على السماع الناقص، ومن ذلك تغليط استعمال (استأهل) بمعنى (استحق) في نحو: هذا الرجل يستأهل كل تقدير، وتغليط جمع (حاجة) على (حوائج)، وتغليط صياغة اسم المفعول من الماضي الرباعي (أُبيع) في نحو: هذه السيارة مُباعة، بحجة أن ذلك كله لم يسمع عن العرب، ولم يصوبه أحدٌ من أعلام الأدب، وهو في الحقيقة استعمال صحيح مسموع ومنقول». (النملة، ٢٠٠٨ -٢٠٠٩، ص٦٦٥ مع مراجعه المذكورة في حواشي هذا الموضع).

٥- المصادر المعجمية:

١, ٥ المصادر المعجمية عند القدماء:

اهتم علماؤنا الأوائل بالمعجم اهتمامًا بالغًا، وكان شروعهم في التأليف فيه مبكرًا، نابعًا من رغبة صادقة في حفظ الثروة اللغوية الهائلة المتمثلة في مفردات اللغة ومعانيها، فظهرت لدينا أولا مؤلفات في غريب القرآن وغريب الحديث الشريف، ثم انطلقوا منها إلى التأليف المعجمي، فألفوا رسائل وكتبًا في موضوعات بعينها، «فألف أبو زيد الأنصاري كتابًا في المطر، وكتابًا في اللبن، وألف الأصمعي كتبًا كثيرة صغيرة، كل كتاب في موضوع.» (نصار، ١٩٦٨م، ١/ ٣٤)، ثم تطور الأمر إلى وضع معجم عام يشمل كل مفردات اللغة ومعانيها، وانقسمت معاجمهم إلى قسمين، معاجم المعاني ومعاجم الألفاظ.

١, ١, ٥ معاجم المعاني:

فأما معاجم المعاني فكانت أسبق في الوجود من معاجم الألفاظ، وقامت على أساس ترتيب الألفاظ بحسب الموضوعات، وأول كتاب وصل إلينا من هذا النوع: (الغريب المصنف) لأبي عبيد القاسم بن سلام (ت ٢٢٤هـ)، وقد اشتمل على أكثر من ثلاثين كتابًا في موضوعات مختلفة، مثل: خلق الإنسان، النساء، اللباس، الطعام والشراب، الدور والأرضين، ...الخ. (انظر: السابق، ١/ ٢٠٧). ثم توالت معجمات المعاني منطلقة من المعنى ومركزة عليه لتصل إلى اللفظ، مقدمة مادة علمية ثَرَّة للكتَّاب والشعراء تساعدهم عند البحث عن ألفاظ للمعاني التي تدور في أذهانهم، ويندرج تحت هذا النوع من المعاجم المعاجم التي تناولت المترادفات.

٢, ١, ٥ مسرد مؤلفات معاجم المعاني:

وفيما يلي أهم المعاجم التي ألفت في هذا الاتجاه:

١- الغريب المصنَّف، لأبي عبيد القاسم بن سلام الهروي (ت٢٢٤هـ).

٢- الألفاظ، لأبي يوسف يعقوب بن إسحاق بن السكيت (ت٢٤٤هـ).

٣- المنجد في اللغة لعلي بن الحسن الهنائي المشهور بكراع النمل (ت بعد ٣٠٧هـ).

٤- المنتخب من غريب كلام العرب، للإمام أبي الحسن الهُنائي (ت٣١٠هـ).

٥- الألفاظ الكتابية لأبي الحسن عبد الرحمن بن عيسى الهمذاني (٣٢٠هـ).

٦- جواهر الألفاظ لأبي الفرج قدامة بن جعفر البغدادي (ت ٣٧٧هـ).

٧- الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى للرماني (ت ٣٨٤هـ).

٨- متخَيَّر الألفاظ، لأبي الحسن أحمد بن فارس الرازي (ت٣٩٥هـ).

٩- التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، لأبي هلال بن عبد الله العسكري (ت٣٩٥هـ).

١٠- الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري.

١١- مبادئ اللغة، لأبي عبد الله محمد الخطيب الإسكافي (ت ٤٢١هـ).

١٢- فقه اللغة وسر العربية، لأبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي (ت ٤٢٩هـ).

١٣- نسيم البحر للثعالبي.

١٤- المخصص، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده الأندلسي (ت ٤٥٨هـ).

١٥- نظام الغريب، لعيسى بن إبراهيم بن محمد الربعي الوحاظي (ت ٤٨٠هـ).

١٦- تهذيب الألفاظ، للخطيب التبريزي (ت ٥٠٢هـ).

١٧- كفاية المتحفظ ونهاية المتلفظ من غريب اللغة وغريب الكلام، لابن الأجدابي (ت ٦٠٠هـ).

١٨- الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، لأبي البقاء الكفوي (ت١٠٩٤هـ).

هذا أشهر ما صُنِّف في معاجم المعاني، وقد قدَّمت للكتَّاب والأدباء والشعراء كل ما يحتاجونه من ألفاظ لما يدور في مخيلتهم من معانٍ مختلفة، ولا تختلف طرق التأليف في هذه المعاجم، فكلها يقوم على طريقة واحدة، وهي جمع الكلمات المتعلقة بموضوع واحد، وجعلها في كتاب واحد، أو في رسالة واحدة، وقد اعتمدت هذه المعاجم على الرسائل اللغوية التي وضعها السابقون، كرسائل الأصمعي، وأبي زيد، وأبي عبيد، والكسائي، وغيرهم.

وبعض هذه المعاجم كان له هدف أساس، هو التثقيف اللغوي للمهتمين بصناعة الكتابة، كما فعل الهمذاني في معجمه الموضوعي: الألفاظ الكتابية.

٣,١,٥ مآخذ على معاجم المعاني

هناك بعض المآخذ التي أُخِذت على معاجم المعاني لدى القدماء، أبرزها ناشئ من اعتمادها على رسائل السابقين، حيث نقلوا عنهم «دون دقة أو إضافة إلا قليلا؛ ففي بعض المسائل – مثلا – نجد ألفاظًا كثيرة دون شرح أو استشهاد عليها، ونجد ألفاظًا أخرى يقدمون لها أكثر من شاهد، وقد انتقل هذا إلى معجمي: (الغريب المصنف) لأبي عبيد، و(الألفاظ) لابن السكيت، وأضافا عيوبًا أخرى، من بينها حشد القصص والحكايات لشرح لفظ واحد». (ياقوت، ٢٠٠٢م، ص١٦٢).

ومن أهم ما يؤخذ على هذه المعاجم عدم عناية أصحابها بضبط الألفاظ، مما أدى إلى وقوع التصحيف والتحريف، ولذلك ألَّف علي بن حمزة البصري كتابه (التنبيهات على أغلاط الرواة)، وجعل منه فصلا للتنبيهات على أغلاط أبي عبيد في الغريب المصنف، قال فيه: «وإنما نرد على أبي عبيد فيما لم يضبط عمن رواه عنه، وإذا لم يضبط ما سمع فهو الغالط لا الذي حكى عنه، ولسنا نَنْسُب إليه –رحمه الله – كذبًا، ولكنَّا نقول: لم يضبط ما سمع». (البصري، د.ت، ص١٩١).

وما قيل عن عدم الضبط عند أبي عبيد يقال مثله في كتاب الألفاظ لابن السكيت، فقد كانت أكثر عنايته موجَّهة إلى العبارات لا إلى الألفاظ، (انظر: نصار، ١٩٦٨م، ١/ ٢١٠) ومن ثم لم يكن يهتم بضبط الألفاظ إلا نادرًا[1].

٢,٥ معاجم الألفاظ:

وأما معاجم الألفاظ فهي أكثر من معاجم المعاني، وقد تعددت طرق الوضع والترتيب فيها، فقد سلك علماء اللغة طرقًا متعددة في ترتيب المواد اللغوية، ونتج عن ذلك مدارس عديدة، نجملها فيما يلي:

١– انظر على سبيل المثال: ابن السكيت، ١٩٦٨، الألفاظ، ص١٠٥، ١٢٨، ٢٦٧ – ٢٦٨.

١- الترتيب الصوتي، ويشمل: معجم العين للخليل بن أحمد (ت١٧٥هـ)، والبارع لأبي علي القالي (ت٣٥٦هـ)، وتهذيب اللغة للأزهري (ت٣٧٠هـ)، والمحيط للصاحب بن عبَّاد (ت٣٨٥هـ)، والمحكم لابن سيده (ت٤٥٨هـ).

٢- الترتيب الألفبائي مع نظام التقاليب، ويشمل: كتاب الجمهرة لابن دريد (ت٣٢١هـ)، والمقاييس لابن فارس (ت٣٩٥هـ)، والمجمل له أيضًا.

٣- الترتيب بحسب القافية، ويشمل: معجم الصحاح للجوهري (ت في حدود ٤٠٠هـ)، والعباب للصاغاني (ت٦٥٠هـ)، ولسان العرب لابن منظور (ت٧١١هـ)، والقاموس المحيط للفيروز ابادي (ت٨١٦هـ)، وتاج العروس للزبيدي (ت١٢٠٥هـ).

٤- المدرسة الهجائية العادية، وتشمل: أساس البلاغة للزمخشري (ت٥٣٨هـ)، والمصباح المنير للفيومي (ت٧٧٢هـ).

لكن أول ما يؤخذ على هذه المعاجم – أكثرها – التصحيف؛ فلم يأبه أصحاب هذه المعاجم لدفع خطر التصحيف عن كتبهم، باستثناء اثنين منهم اهتما بالضبط، وعُنِيا به عناية بالغة، وهما:

- أبو علي القالي في معجمه: (البارع في اللغة).
- الفيروز ابادي في: (القاموس المحيط).

وقد سارا في الضبط على طريقين: بيان الشكل، وبيان الوزن أو التمثيل بلفظ مشهور، فمن بيان الشكل – على سبيل المثال – قول القالي: «والهَيْعَة بفتح الهاء وسكون الياء: سيلان الشيء المصبوب على وجه الأرض» (القالي، ١٩٧٥م، ص٨٢)، وقول الفيروز آبادي: «والسُّبَّة بالضم العار ... وبالكسر الإصبع السبَّابة» (١٣٠١، ١/ ٨٠)، ومن بيان الوزن أو التمثيل بلفظ مشهور قول القالي: «ويقال: زُجّ وزُجَجَة وزجاج على مثال فُعل وفِعَلة بكسر الفاء وفتح العين، وفِعال بكسر الفاء» (القالي، ١٩٧٥، ص٥٨٢)، وقول الفيروز ابادي: «رأب الصدع كمَنَع: أصلحه ... وهو مِرْأَب كمنبر، ورآَّب كشداد..» (الفيروز آبادي، ١٣٠١هـ، ١/ ٧٠، رأب).

«ولقد كانت هذه الخطوة ذات خطر في حماية الألفاظ من تصحيف الحركات، ولكنها أرغمت المؤلف أن يذيِّل كل كلمة بأخرى، أو بكلمات قد تصل إلى خمسٍ؛ ليبين ضبطها، فشغل هذا فراغًا كبيرًا من المعاجم .. ولا حل لهذه المشكلة في المعاجم إلا حين تحل المشكلة برمتها في اللغة كلها». (نصار، ١٩٦٨م، ٢/ ٧٤٨).

كذلك مما يؤخذ على المعاجم القديمة القصور، بسبب عدم استقصاء أصحابها الألفاظ الواردة في الرسائل اللغوية الصغيرة، وفي دواوين الشعر. (انظر: السابق، ٢/ ٧٥١) وانتقائهم قبائل معينة يأخذون عنها، وتركهم لغات كثير من القبائل، بجانب إهمال المولد، وعدم اعتباره من اللغة، حتى ضاع علينا كثير من الألفاظ والمعاني التي ابتكرها العباسيون لمظاهر الحضارة الجديدة التي عاشوا فيها. (انظر: السابق، ٢/ ٧٥١ – ٧٥٢).

كذلك يؤخذ على المعاجم القديمة «الاضطراب الشديد الذي اعترى وضع كثير من المفردات بسبب مراعاة اللغويين لبعض الأحكام الصرفية، وخاصة الاشتقاق وأصالة الحروف وزيادتها، فقد أرغمهم على تكرير كثير من الألفاظ التي اختلف الصرفيون في أصلها الذي اشتقت منه ... وعلى إيراد بعض الألفاظ في مواضع لا تخطر على بال الباحث». (السابق، ٢/ ٧٥٤، ٧٥٥)، ويضاف إلى ذلك خلط المعاني المجازية بالحقيقية، والمتقدمة في الزمن بالمتأخرة، والمشتقات بعضها ببعض، وكذلك قصور العرض وإبهامه، وسوء التفسير، وتقليد السابقين، وعيوب تعريف المصطلحات الجديدة، وغير ذلك. (انظر: السابق، ٢/ ٧٥٥ –٧٥٩، و: الخطيب، ١٩٩٤، ص٦٣ –٨١).

والأهم من هذا كله هو أن هذه المعاجم القديمة لم تعد تفي بمتطلبات الحياة العصرية، وما صاحبها من تطور وابتكارات في شتى مناحي الحياة، واكبه ظهور مصطلحات جديدة لم تكن موجودة من قبل، مما ازدادت معه الحاجة لوضع معجم حديث يتسع لكل هذه الألفاظ والمصطلحات الجديدة، مع الإفادة – بالطبع – من الثروة اللغوية الموجودة في المعاجم القديمة، بعد تهذيبها، وإهمال ما فيها من غريب حوشيٍّ، واستبعاد ما فيها من تصحيفات وتحريفات.

٣,٥ المصادر المعجمية عند المحدثين:

نتيجة لما سبق رأينا إصدارات جديدة من المعاجم العربية في العصر الحديث، وشيئًا فشيئًا تطور المعجم العربي وصار صناعة بعد أن كان فنًّا، ولم يعد تأليفه مقصورًا على الأفراد، وإنما تضافرت جهود الجماعات اللغوية لإصدار معاجم متخصصة، كما شاركت الهيئات العلمية المتخصصة في هذا الشأن أيضًا. وما يهمنا هنا هو ما كان يدعم الكتابة والكُتَّاب من هذه المعاجم، وفي هذا الصدد وجدنا معاجم خاصة بقواعد الإملاء العربية، ومعاجم أخرى تندرج تحت ما عرف بمعاجم المعاني، وتشمل فيما تشمل معاجم المترادفات أيضًا، ثم معاجم الألفاظ وما أكثرها.

وفيما يلي سرد لأسماء المعاجم المنضوية تحت كل قسم مما ذُكِر:

١,٣,٥ معاجم الإملاء:

بجانب ما رأينا من حشد هائل لمراجع الإملاء والترقيم فضَّل بعض اللغويين جمع قواعد الإملاء في معجم شامل يشملها كلها، وصدر من ذلك:

١- قاموس الإملاء، عبد الحميد بدران، مصر، ١٣٣٠هـ.

٢- قاموس الإملاء، مسعد محمد زياد، الموقع الشخصي للمؤلف.

٣- معجم الإملاء، أدما طرَبيه، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ٢٠٠٠م.

٤- معجم الإملاء، محمد محيي الدين مينو، دبي، ٢٠٠٣م.

٥- معجم الإملاء العربي، أكرم جميل قنبي، دار الوسام -الشارقة.

٦- معجم الإملاء العربي، غريد الشيخ، دار الراتب الجامعية، ط١، ١٩٩٢م.

٧- المعجم المفصل في الإملاء، قواعد ونصوص، ناصيف يامِّين، دار الكتب العلمية – بيروت، ط٥، ٢٠٠٤م.

٨- معجم الهمزة، أدما طربيه، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، ٢٠٠٠م.

٢,٣,٥ معاجم المعاني والمترادفات:

١- الإفصاح في فقه اللغة، عبد الفتاح الصعيدي، وحسين يوسف موسى، دار الكتب المصرية – القاهرة، ط١، ١٩٢٩م.

٢- الحقول الدلالية الصرفية للأفعال العربية، سليمان فياض، دار المريخ للنشر – الرياض، ١٩٩٠م.

٣- الرافد، معجم لغوي للإنسان والبيئة، أمين آل ناصر الدين، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٨١م.

٤- قاموس المترادفات والمتجانسات، الأب رفائيل نخلة اليسوعي، دار المشرق – بيروت، ط٣، ١٩٨٦م.

٥- معجم أسماء الأشياء المسمى: اللطائف في اللغة، لأحمد بن مصطفى البابيدي الدمشقي، دراسة وتحقيق أحمد عبد التواب عوض، دار الفضيلة – القاهرة (د.ت).

٦- معجم المترادفات العربية الأصغر، وجدي غالي رزق، مكتبة لبنان – بيروت، ط١، ١٩٦٦م.

٧- معجم المعاني للمترادف والمتوارد والنقيض، نجيب اسكندر، مطبعة الزمان – بغداد، ط١، ١٩٧٧م.

٨- المكنز العربي المعاصر، معجم في المترادفات والمتجانسات للمؤلفين والمترجمين والطلاب، محمود إسماعيل صيني، وآخرون، مكتبة لبنان – بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

٩- المكنز الكبير، معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات، أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، شركة سطور، ٢٠٠٠م.

١٠- المنجد في المترادفات والمتجانسات، الأب رفائيل نخلة اليسوعي، دار المشرق، ط٣، ١٩٨٩م.

١١- نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد، إبراهيم اليازجي، ضبطه الأمير نديم آل ناصر الدين، مكتبة لبنان - بيروت، ط٣، ١٩٨٥م.

٣,٣,٥ معاجم الألفاظ:

تنوعت معاجم الألفاظ في العصر الحديث، وإن كانت قد اتفقت على اعتماد النظام الألفبائي لسهولته، وهذه قائمة بمعاجم الألفاظ المتداولة في العصر الحديث:

١- أبجد، القاموس العربي الصغير، هيئة الأبحاث والترجمة بدار الراتب، دار الراتب الجامعية - بيروت، ط١، ١٩٩٧م.

٢- الأداء، القاموس العربي الشامل، أمل عبد العزيز محمود، هيئة الأبحاث والترجمة بدار الراتب، دار الراتب الجامعية - بيروت، ط١، ١٩٩٧م.

٣- الأسيل، القاموس العربي الوسيط، هيئة الأبحاث والترجمة بدار الراتب، دار الراتب الجامعية - بيروت، ط١، ١٩٩٧م.

٤- الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، هارتموت بوبتسين، ترجمة: إسماعيل عمايرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض، ١٩٨٥م.

٥- أقرب الموارد في فُصَح العربية والشوارد، سعيد الخوري الشرتوني اللبناني، مكتبة لبنان - بيروت، ط٢، ١٩٩٢م.

٦- البستان، عبد الله البستاني، مكتبة لبنان - بيروت، ط١، ١٩٩٢م.

٧- تكملة المعاجم العربية، رينهارت دوزي، نقله إلى العربية وعلق عليه: جمال الخياط، دار الشئون الثقافية العامة - بغداد، ١٩٩٩م.

٨- التكملة للمعاجم العربية من الألفاظ العباسية، إبراهيم السامرائي، دار الفرقان - عمَّان، ط١، ١٩٨٦م.

٩- الجاسوس على القاموس، أحمد فارس الشدياق، دار صادر - بيروت، ١٢٩٩هـ.

١٠- الخليل، معجم مصطلحات النحو العربي، جورج متري عبد المسيح، وهاني جورج تابري، مكتبة لبنان - بيروت، ط١، ١٩٩٠م.

١١- رائد الطلاب، جبران مسعود، دار العلم للملايين – بيروت، ط١٣، ١٩٩٤م.

١٢- فاكهة البستان، عبد الله البستان، المطبعة الأميركانية – بيروت، ١٩٣٠م.

١٣- القاموس الجديد للطلاب، علي بن هادية، وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع – تونس، والشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر، ط٢، ١٩٨٠م.

١٤- القاموس المبسَّط، سهيل سماحة، مكتبة سمير – بيروت.

١٥- القاموس المدرسي، علي بن هادية، وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع – تونس، ط١، ١٩٨٣م.

١٦- القاموس النادر، إلياس الجبيلي، دار الفكر اللبناني – بيروت، ط١، ١٩٩٩م.

١٧- قطر المحيط، بطرس البستاني، بيروت، ١٨٦٩م.

١٨- مجاني الطلاب، دار المجاني – بيروت، ط٢، ١٩٩٦م.

١٩- المحيط، معجم اللغة العربية المعاصرة، أديب اللجمي وآخرون، دار المحيط، ط٢، ١٩٩٤م.

٢٠- محيط المحيط، بطرس البستاني، مكتبة لبنان – بيروت، ١٩٨٧م.

٢١- المعتمَد، معجم وسيط في مصطلحات العلم والفلسفة والعلوم الإنسانية، وجدي رزق غالي، مكتبة لبنان – بيروت، ط١، ١٩٩٣م.

٢٢- معجم الأفعال العربية الثلاثية المعاصرة، سليمان فياض، دار المريخ للنشر – الرياض، ١٩٨٨م.

٢٣- معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية، جرجس همام الشويري، المطبعة العثمانية – لبنان، ١٩٠٧م.

٢٤- معجم الطلاب، معجم سياقي للكلمات الشائعة، محمود إسماعيل صيني، وحيمور حسن يوسف، مكتبة لبنان – بيروت، ١٩٩١م.

٢٥- المعجم العربي الأساسي، تأليف وإعداد جماعة من كبار اللغويين العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – لاروس.

٢٦- المعجم العربي الحديث (لاروس)، خليل الجُر، مكتبة لاروس - باريس، ١٩٧٣م.

٢٧- المعجم العربي الميسر، أحمد زكي بدوي وصديقة يوسف محمود، دار الكتاب المصري - القاهرة، ودار المتاب اللبناني - بيروت، ط٢، ١٩٩٩م.

٢٨- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب - القاهرة، ط١، ٢٠٠٨م.

٢٩- المعجم المدرسي، محمد خير أبو حرب، وزارة التربية - الجمهورية العربية السورية، ط١، ١٩٨٥م

٣٠- المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم وقراءاته، أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، سطور - الرياض، ط١، ٢٠٠١م.

٣١- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط٣، ١٩٩٠م.

٣٢- معيار اللغة للشيرازي، طهران، ١٣١١هـ.

٣٣- المنجد في اللغة والأدب والعلوم، لويس معلوف، المطبعة الكاثوليكية - بيروت، ط١٩ (د.ت).

٤,٣,٥ مآخذ على معاجم الألفاظ عند المحدثين:

تلك كانت أشهر المعاجم التي ألفت في العصر الحديث، وقد سلمت - أو كثيرٌ منها - مما أُخِذ على المعجم القديم من عيوب، غير أن بعض المآخذ لا زالت تؤخذ عليها؛ إذ جرى بعضها في ركاب القديم، ولم يستطع التخلص من سطوته ومادته - حتى ما لم يعد مستعملا منها - وإذا نظرنا إلى معاجم المعاني التي أُلِّفت في العصر الحديث فسنجد أن آخرها صدورًا هو المكنز الكبير للدكتور أحمد مختار عمر، وهو أشملها وأعمها، وقد لخَّص المآخذ التي أُخِذت على ما أُلِّف قبل معجمه فيما يلي:

١- أنها لا تفي في الغالب حاجة الباحث، ولا تلبي احتياجاته.

٢- أنها تخلط القديم بالجديد.

٣- أنها تكتفي بحشد الكلمات جنبًا إلى جنب دون ترتيب معين، ودون تدقيق في معانيها.

٤- أنها لا تعطي معلومات عن الكلمات تتعلق بدرجتها في الاستعمال. (عمر، ٢٠٠٠م، ص٨).

وقد حاول الدكتور أحمد مختار عمر التخلص من هذه المآخذ، فلم يعتمد اعتمادًا كليًّا على معاجم السابقين، وإنما ضم إليها مادة غزيرة استقاها من تفريغ العشرات من كتب اللغة والأدب، ودواوين الشعر، وعينة من الصحف اليومية، ومما يُحمد لهذا المعجم أنه عُنِي بالضبط من خلال الشكل بالحركات، كما عُني ببيان نوع الكلمة (اسم، فعل، حرف، صفة)، وبيان جذور جميع كلمات المدخل، مع شرح موجز أمام كل كلمة، أو مثال توضيحي، أو كليهما، وإضافة نماذج من المصاحبات اللفظية التي يكثر استخدامها، وتفرَّد عن سابقيه بتصنيف الكلمة وبيان درجتها في الاستعمال. (انظر: السابق، ص٨ -٩)

وأما معاجم الألفاظ فقد بدأت في العصر الحديث بمعاجم اليسوعيين من لدن بطرس البستاني في محيط المحيط، ومختصره: قطر المحيط، مرورًا بسعيد الخوري الشرتوني في معجمه: (أقرب الموارد في فُصَح العربية والشوارد)، وجرجس همام الشويري في (معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية)، ولويس المعلوف في معجمه (المنجد)، ثم أرادت المطبعة الأمريكانية في بيروت أن تشارك اليسوعيين في صناعة المعاجم، فكلفوا عبد الله البستاني تأليف معجم، فألَّف (البستان) ثم اختصره في فاكهة البستان. (انظر: نصار، ١٩٦٨م، ٢/ ٧١٢ -٧٢٨)

والملاحظ على كل هذه المعاجم أنها مؤلفة للطلاب، بعد أن كانت المعاجم تؤلف قبلها للعلماء، ومن ثم ظهر عليها خصائص الانتظام والاختصار والتوضيح، وراعوا ضبط المفردات بالتصريح بحركات الألفاظ وأبواب الأفعال، واستخدموا الرموز للتمييز بين المصادر وأسماء الفاعلين والمفعولين وغيرها. (انظر: السابق، ٢/ ٧٢٨ -٧٣٠).

غير أن هذه المعاجم يؤخذ عليها وقوعها في التصحيف، وتفسير الألفاظ بأخرى غير موجودة في موادها، والخطأ في التفسير، والخطأ في ضبط الألفاظ، بالإضافة إلى الإتيان بمعانٍ لم ينص أحد من القدماء عليها. (انظر: السابق ٢/ ٧٣١)

وفي هذه الفترة أيضًا ألف الشيرازي معجمه (معيار اللغة) على نفس نهج القاموس المحيط، واهتم بضبط الألفاظ ببيان الشكل وبيان الوزن، كما فعل القالي والفيروز ابادي من قبله.

ثم دخل مجمع اللغة العربية بالقاهرة مجال التأليف في المعاجم، فشرع في تأليف المعجم الكبير، ولما ينته منه بعد، وأصدر المعجم الوسيط، والمعجم الوجيز. وقد ابتكر المجمع بعض الأمور الجديدة التي لا نجدها عند اليسوعيين، وأهمها محاولة التفسير بعبارة جديدة قريبة من مستوى المحدثين بدلا من التزام عبارات الأقدمين، غير أنها أيضًا أغفلت ضبط الكثير من حروف المداخل مما يؤدي إلى تعدد احتمالات أوجه قراءتها.

كما أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (المعجم العربي الأساسي) وجعلت وظيفته الأساسية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد اتسم المعجم بالبساطة والوضوح، كما «زُوِّد ببعض المعلومات الضرورية لمستخدميه مثل النظام الصرفي للغة العربية، مما هو ذو صلة وثيقة ببنية المعجم ذاتها، ومثل قواعد الإملاء التي تعين الدارس على الكتابة الصحيحة، مع لمحة موجزة عن اللغة العربية وطرائق تنميتها» (المنظمة العربية للتربية، د.ت، ص١٠). وهو بهذا أول معجم ينص صراحة على اهتمامه بكل ما يعين على الكتابة الصحيحة من إملاء ونحو وتصريف.

ولم تقتصر الجهود عند هذه المؤسسات العلمية؛ فقد ظهرت معاجم أخرى كانت نتاج عمل جماعي يترأسه عالم لغوي، ومثال ذلك معجم اللغة العربية المعاصرة للدكتور أحمد مختار عمر، الذي لخص أوجه القصور في المعاجم التي سبقته – بما في ذلك معاجم المجمع والمنظمة العربية للتربية – فيما يلي:

١- الخلط بين المهجور والمستعمل، وغياب كثير من المستحدث.

٢- الاعتماد على بعضها البعض، دون تمحيص أو تدقيق.

٣- القصور في تناول المعلومات الصرفية والدلالية لمداخلها.

٤- عدم إثبات معظم المصاحبات اللفظية التي يكثر استخدامها، وكذلك التعبيرات السياقية التي اكتسبت معاني جديدة، زائدة على معاني مفرداتها. (عمر، ٢٠٠٨، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص٩).

ولذلك صنع هذا المعجم هادفًا إلى إثبات كافة المعلومات التي ينتظرها مستعمل المعجم، والتي تبتعد عنها المعاجم الأخرى، ولم يعتمد اعتمادًا كليًّا على معاجم السابقين، إنما ضم إليها مادة غنية بالكلمات الشائعة والمستعملة، باستخدام تقنية حاسوبية متقدمة تم بمقتضاها إجراء مسح لغوي مكثف لمادة مكتوبة ومسموعة تمثل اللغة العربية المعاصرة أصدق تمثيل، واهتم بذكر المصاحبات اللفظية لكل كلمة، وبخاصة حروف الجر، فيمكننا معرفة أكثر الاستعمالات شهرة، وكذلك تتبع أنماطها الأكثر استعمالا، (انظر: السابق، ص١٠)،كما أفاد من قرارات المجمع اللغوي التي اتخذها في الألفاظ والأساليب والأصول، مما جعله فريدًا في بابه، وفي منهجه.

٦-الخاتمة

وفي ختام هذا البحث الذي رصدنا من خلاله – أو حاولنا رصد – المؤلفات التي تدعم الكتابة العربية، يمكننا القول إن علماءنا القدامى اهتموا اهتمامًا بالغًا بكل ما يعين على الكتابة الصحيحة، أدبية كانت أو غير أدبية، وقدموا مادة ثرة للكتاب والأدباء يستعينون بها في كتاباتهم، وكذلك صنع المحدثون من بعدهم، فاتصلت حركة التأليف في كل ما يدعم الكتابة العربية الصحيحة، مع مراعاة التطور الهائل الذي حدث في العصر الحديث نتيجة التقدم الحضاري الملحوظ، واستحداث ألفاظ لم تكن موجودة في القديم، وهو ما تم رصده ومعالجته في المعاجم المعاصرة، وفي كتب تحليل الأخطاء الشائعة.

أما ما يتعلق بالإملاء فتكاد تكون قواعد الإملاء عند المحدثين هي نفسها التي عند القدماء، لا سيما في كتب الإملاء التعليمية، وذلك على الرغم من محاولات تيسير قواعد الإملاء في العصر الحديث، وصدور قرارات في هذا الشأن من المجامع اللغوية، لكننا لا نرى لها أثرًا يُذكر في التأليف المعاصر لقواعد الإملاء، ومع هذه الكثرة الكاثرة التي

رأيناها في مؤلفات الإملاء التعليمية، وتنوع عناوينها، فإن أغلبها عناوين خادعة، فكم من مؤلَّف يحمل عنوان (تيسير الإملاء)، وليس من التيسير في شيء، ومن المؤلفات من نُصَّ في عنوانه على الإفادة من قرارات المجمع، دون وجود أثر لذلك داخل الكتاب. حتى غدا التيسير المزعوم﴿ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاء حَتَّى إِذَا جَاءهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا﴾(النـــور/ ٣٩).

نعم، لدينا مقترحات للتيسير، وهي كثيرة، لكن ينقصنا مؤلَّف يشرح قواعد الإملاء من خلال هذه المقترحات والقرارات، على أن يكون الجهد فيه للجماعة لا للفرد، حتى تقوم به على خير وجه وأكمله، ثم تتبنى الدولة – ممثلة في وزارة التعليم – هذا المشروع، وتقدمه للطلاب في المدارس؛ لتنشئة الأجيال الصاعدة على الكتابة الصحيحة.

وصلى الله وسلم على سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه أجمعين.

٧- مصادر البحث ومراجعه:

١- إبراهيم، عبد العليم. (١٩٧٥). الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، القاهرة: مكتبة غريب.

٢- إبراهيم، كمال. (١٩٣٥). أغلاط الكتاب. بغداد: المطبعة العربية.

٣- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. (١٩٦٧). تهذيب اللغة، تحقيق: إبراهيم الإبياري. دار الكاتب العربي.

٤- الإسكندري، أحمد. (١٩٣٥). تيسير الهجاء العربي. مجلة مجمع اللغة العربية الملكي. الجزء الأول. ٣٦٩-٣٨٠.

٥- الأنصاري، عبد القدوس. (د.ت). إصلاحات في لغة الكتابة والأدب، مطبعة الوفاء – بيروت.

٦- البصري، علي بن حمزة. (د.ت) التنبيهات على أغلاط الرواة. تحقيق: الراجكوتي، عبد العزيز الميمني، (ط٣). مصر: دار المعارف.

٧- جار الله، زهدي. (١٩٧٧). الكتابة الصحيحة، بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع.

٨- جمعة، إبراهيم. (١٩٤٧). قصة الكتابة العربية، مصر: دار المعارف.

٩- ابن جني، أبو الفتح عثمان

- (١٩٩٣). سر صناعة الإعراب، تحقيق: هنداوي، حسن (ط٢). دمشق: دار القلم.

- (١٩٩٤). المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: ناصف، علي النجدي، وآخرين. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

١٠- الجواليقي، أبو منصور موهوب بن أحمد (٢٠٠٧) تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة، تحقيق: الضامن، حاتم صالح (ط١). بغداد: دار البشائر.

١١- حمادي، محمد ضاري (١٩٨٠). حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، العراق: منشورات وزارة الثقافة والإعلام.

١٢- الحمد، غانم قدوري. (٢٠٠٤). علم الكتابة العربية. (ط١). عمَّان: دار عمار.

١٣- الحموز، عبد الفتاح أحمد. (١٩٩٢). فن الترقيم في العربية: أصوله وعلاماته. (ط١). عمَّان: دار عمار.

١٤- الخطيب، عدنان. (١٩٩٤) المعجم العربي بين الماضي والحاضر. (ط٢). بيروت: مكتبة لبنان.

١٥- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد. (٢٠٠٤)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: الدرويش، عبد الله محمد. (ط١). دمشق: دار البلخي، ومكتبة الهداية.

١٦- داغر، أسعد خليل. (١٩٢٣). تذكرة الكاتب. مطبعة المقتطف.

١٧- سعيد، محمود شاكر. (١٩٩٤) تصويبات لغوية، (ط١). الرياض: دار المعراج الدولية للنشر.

١٨- ابن السكيت، يعقوب ابن إسحاق. (١٩٩٨). كتاب الألفاظ، تحقيق: قباوة، فخر الدين. (ط١)، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

١٩- سليم، عبد الفتاح. (٢٠٠٦). موسوعة اللحن في اللغة، مظاهره ومقاييسه. (ط١)، القاهرة: مكتبة الآداب.

٢٠- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (١٩٩٨). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: شمس الدين، أحمد. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

٢١- شحاتة، حسن. (١٩٩٦). تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره. (ط٣) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٢- شندول، محمد. (٢٠١٥). كتب اللحن ومصادر معجم العربية التاريخي، مجلة الممارسات اللغوية، العدد ٣٣، ١١-٥٨.

٢٣- الصقلي، ابن مكي. (١٩٦٦). تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تحقيق: عبد العزيز مطر. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

٢٤- عبد التواب، رمضان (٢٠٠٠). لحن العامة والتطور اللغوي، (ط٢). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٥- العدناني، محمد (١٩٨٣). معجم الأخطاء الشائعة، (ط٢). بيروت: مكتبة لبنان.

٢٦- عَلَم، يحيى مير

- (١٨-٢٠ تشرين الثاني،٢٠٠٨). قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين. مجمع اللغة العربية بدمشق، المؤتمر السنوي السابع.
- (أكتوبر –ديسمبر ٢٠٠٦). نظرات في قواعد الإملاء، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، العدد الرابع، المجلد الثامن، ١٣٣-١٩٤.

٢٧- عمر، أحمد مختار.

- (٢٠٠٠). المكنز الكبير. (ط١)، المملكة العربية السعودية: سطور.
- (٢٠٠٨). معجم الصواب اللغوي، دليل المثقف العربي. (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

- (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

٢٨- أبو عيد، محمد أحمد. (٢٠١٤). الوظائف الصرفية والنحوية لقواعد الإملاء العربي. مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، العدد السادس عشر، ١-١٥٢.

٢٩- الفيروز ابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (١٣٠١)، القاموس المحيط. (ط٣). القاهرة: المطبعة الأميرية.

٣٠- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري. (د.ت)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تحقيق: الشناوي، عبد العظيم. (ط٢). مصر: دار المعارف.

٣١- القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم. (١٩٧٥)، البارع في اللغة، تحقيق: الطعان، هاشم، (ط١)، بيروت: دار الحضارة العربية.

٣٢- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم. (د.ت)، أدب الكاتب، تحقيق: الدالي، محمد، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٣٣- قدور، أحمد محمد. (١٩٩٦). مصنفات اللحن والتثقيف اللغوي حتى القرن العاشر الهجري، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

٣٤- القزاز، عبد الجبار جعفر. (١٩٧٩). الدراسات اللغوية في العراق في النصف الأول من القرن العشرين. جامعة بغداد.

٣٥- القلقشندي، أبو العباس أحمد. (١٩٢٢). صبح الأعشى في كتابة الإنشا للقلقشندي. القاهرة: دار الكتب المصرية.

٣٦- اللخمي، ابن هشام. (٢٠٠٣). المدخل إلى تقويم اللسان، تحقيق: الضامن، حاتم صالح، (ط١). بيروت: دار البشائر الإسلامية.

٣٧- المبارك، مازن. (١٩٩٥). قواعد الإملاء عند القدماء والمحدثين، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد التاسع. ١٤٩- ١٨٢.

٣٨- مجمع فؤاد الأول للغة العربية. (١٩٤٦). تيسير الكتابة العربية. مؤتمر المجمع سنة ١٩٤٤.

٣٩- مجمع اللغة العربية بدمشق. (٢٠٠٤). قواعد الإملاء، دمشق.

٤٠- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (١٩٥٥). مشروع تيسير الإملاء، مجلة مجمع اللغة العربية. الجزء الثامن. ٩٥-١٠٩.

٤١- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (١٩٥٧). تيسير الإملاء، مجلة مجمع اللغة العربية. الجزء التاسع. ٢٨٧-٢٩٤.

٤٢- المنذر، إبراهيم. (١٩٢٧). كتاب المنذر إلى المجمع العلمي العربي بدمشق. (ط٣). بيروت: مطبعة الاجتهاد.

٤٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (د.ت)، المعجم العربي الأساسي، لاروس.

٤٤- النجار، محمد علي. (١٩٨٦). لغويات وأخطاء لغوية شائعة. القاهرة: دار الهداية.

٤٥- نصار، حسين. (١٩٦٨). المعجم العربي: نشأته وتطوره. (ط٢)، القاهرة: دار مصر للطباعة.

٤٦- النملة، خالد بن إبراهيم. (٢٠٠٨ -٢٠٠٩). مراجعات في التصحيح اللغوي، مجلة الدرعية، العددان ٤٤، ٤٥، ٦٥٥-٧١٨.

٤٧- اليازجي، إبراهيم. (د.ت). لغة الجرائد. (ط١). مصر: مطبعة مطر.

٤٨- ياقوت، محمود سليمان. (٢٠٠٢). معاجم الموضوعات في ضوء علم اللغة الحديث، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

٤٩- يعقوب، إميل بديع. (٢٠٠٦). موسوعة علوم اللغة العربية. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الفصل الثاني

المعجم والكتابة
دراسة نقدية لمعالجة الجوانب المعجمية في أدبيات تطوير مهارة الكتابة العربية

د. عبد العاطي إبراهيم هواري
باحث زائر بجامعة جورج واشنطن ، الولايات المتحدة الأمريكية

ملخص

يمثل المعجم أو الثروة اللفظية جانبا مهما لتعلم اللغة وتعليمها، إنْ على مستوى الفهم والاستيعاب، متمثلة في مهارتي الاستماع والقراءة، أو على مستوى مهارتي الإنتاج اللغوي؛ التحدث والكتابة. وموضوع هذا الفصل هو تقديم مراجعة تحليلية نقدية لمعالجة الجوانب المعجمية كما عولجت في أدبيات تطوير تعليم الكتابة العربية وتعلمها. فيتناول القضايا المعجمية من منظور الكتابة، وقضايا الكتابة من منظور معجمي. وقد تحددت المادة التي يتصدى لها هذا الفصل في البحوث والدراسات التي تناولت مهارة الكتاب باللغة العربية، والأعمال التطبيقية التي كانت غايتها تعليم مهارة الكتابة، إضافة إلى المصادر المعجمية ذات الصبغة التعليمية التي كان من بين أهدافها تطوير مهارة الكتابة باللغة العربية.

ويمكن إيجاز أهداف هذا الفصل في جانبين؛ الأول: محاولة التأسيس النظري للعلاقة بين المعجم والكتابة، والقضايا البينية. والثاني: مراجعة القضايا المعجمية كما تجلت في البحوث والدراسات التي تناولت مهارة الكتابة، الكتب التعليمية والمدرسية التي تعالج مهارة الكتابة. الأعمال المعجمية الداعمة لمهارة الكتابة العربية.

مقدمة

تتعدد أبعاد تعليم مهارة الكتابة ودرسها؛ فتشمل الجوانب التطبيقية، والأبحاث والدراسات النظرية التي تقوم على درس وتطوير مهارات الكتابة. كما تتنوع أشكال الأدبيات التي جعلت من مهارة الكتابة العربية موضوعا ومادة؛ إن على مستوى الشكل (كتبا تعليمية، أو أوراقا بحثية، أو مقالات، أو رسائل علمية)، أو من حيث المدى (باختلاف النظر إلى مفهوم الكتابة بقصره على جوانب التعبير والإملاء والخط، أو النظر إليه في صورة أوسع بمفهومها على المستوى التربوي الحديث مهارة من بين أربع المهارات لتعليم اللغة)، أو من حيث الغاية (تعليم الكتابة، أو درسها درسا نظريا). إضافة إلى تنوع مناهجها (اللغوية والتربوية).

وموضوع هذا الفصل هو المراجعة التحليلية النقدية للقضايا المعجمية في الأعمال التعليمية والبحثية في مجال تعليم مهارة الكتابة العربية. فتشمل الدراسة الجوانب

النظرية والتطبيقية التي استهدفت متعلم العربية من أبناء العربية، طالبا مدرسيا، أو جامعيا، أو مثقفا عاما. أو متعلم العربية لغة أجنبية.

والباعث على هذا العمل هو أن القضايا المعجمية لم تلق الاهتمام الملائم لها في الأعمال التي صنفت لتعليم مهارات الكتابة والتحرير بالعربية، على كثرتها، وتباينها عمقا، وتنوعها أهدافا وتفاوتها مدى.

ويستهدف هذا الفصل تحقيق غايتين رئيستين هما:

- تقديم إطار نظري يكون مقدمة معمقة لجوانب العلاقة التبادلية بين المعجم ومهارة الكتابة ومنهجيات تعليمها وتعلمها.
- عمل مراجعة لمعالجة القضايا المعجمية في أدبيات تعليم مهارة الكتابة، وتعلمها. على مستوى البحوث والدراسات النظرية، تخطيطا للمناهج، وطرق تدريس، وأدوات ومنهجيات قياس وتقويم. وعلى مستوى الأعمال الموجهة لمتعلمي اللغة ومعلميها.

والفصل الحالي منظم -بعد هذه المقدمة -كالتالي: يبدأ بتمهيد يعرض لمفاهيم المعجم، والكتابة، ثم مبحث عن المعجم والكتابة وطبيعة العلاقة بينهما. ويليه مبحث لمراجعة الجوانب المعجمية في الأعمال النظرية المتعلقة بتعليم الكتابة العربية. ثم مبحث لمراجعة الجوانب المعجمية في أعمال تعليم الكتابة العربية. ثم مبحث لمراجعة المصادر المعجمية العربية ذات العلاقة بتعليم الكتابة العربية. وآخر المباحث جاء نقدا عامًا لمعالجة الجوانب المعجمية في الأعمال المتعلقة بالكتابة العربية. وفي نهاية الفصل ملخص له، وعدد من التوصيات.

١- تمهيد مفاهيمي: المعجم والكتابة

تأتي أهمية البدء بتحديد المفاهيم الأساسية التي يدور البحث حولها من جانبين: الأول أنها مفاهيم غير مجمع عليها، وتتباين المجتمعات البحثية العربية في تحديدها. والثاني أنها تعد تحديدا إجرائيا لموضوع الفصل ومجاله ومادته. فمجال البحث هو العلاقة بين الجوانب المعجمية وتطوير مهارة الكتابة العربية. نبدأ بتحديد مفهوم

المعجم، ثم توضيح العلاقة بين المعجم مهارة الكتابة، ثم تحديد مفهوم الكتابة المعتمد في هذا الفصل.

١,١ في مفهوم المعجم

موضوع المعجم(Lexicon) هو الثروة اللفظية للغة؛ كلماتها، وتعابيرها الاصطلاحية، والمعارف الدلالية االمتعلقة بكل وحدة معجمية تنتمي إلى معجم هذه اللغة. ويميز اللسانيون والمعجميون بين ثلاثة مفاهيم مختلفة للمعجم؛ إذ يتم درس المعجم على عدة مستويات؛ هي المعجم اللغوي، والمعجم الذهني والمعجم المصنوع. ويمكن توضيح الفرق بين هذه المستويات كما يلي:

١. المعجم اللغوي (اللساني) Lexicon: باعتباره أحد مستويات التحليل اللساني للغة، وأحد طرفي ثنائية المعجم والنحو، ويعنى به مجموع الثروة اللفظية التي تمتلكها اللغة (بالطبع لا يحيط بها فرد بل مجموع أبناء اللغة) فهي موزعة في عقول أبناء اللغة الواحدة. والمعجم اللغوي مَشْغَلَةُ اللسانيين، والباحثين في المعجمية Lexicology وعلم الدلالة المعجمية Lexical Semantics. ويقابل هذه المستوى مصطلح الثروة اللفظية (لمجتمع لغوي). ولعل لهذا المفهوم ما يقابله في المصطلح اللساني التراثي لدى التقسيم إلى نحو / نحاة ولغة / لغويين.

٢. المعجم الذهني Mental Lexicon: وهو المعجم بوصفه فطرة، وآليات لتوليد / إنتاج واستيعاب، وحصيلة لفظية لمتكلم لغة. وموضوعه درس معالجة الذهن البشري للثروة اللفظية؛ اكتسابا وتعرفا وتخزينا ومعالجة ذهنية واستدعاء واستعمالا وربطا بين العلاقات اللفظية الاشتقاقية والدلالية. ويدرس المعجم الذهني في إطار اللسانيات النفسية، واللسانيات التوليدية، إضافة إلى الدرس التربوي في إطار تعليم اللغة، ودرس استراتيجيات الاكتساب المعجمي، والكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة، ودرس الآليات المختلفة لصياغة الكلمة، وتوليد الدلالات.

٣. المعجم المصنوع (أو المدون) Dictionary وهو عبارة عن المصدر / المصادر المعجمية التي يصنعها المعجميون، لتسجيل بعض جوانب المعجم اللغوي، أو تمثيل مستوى من مستويات المعجم اللغوي أو المعجم الذهني. وهذا النوع محل اهتمام العاملين في مجال الصناعة المعجمية Lexicography.

٢,١ مصطلحات المعجم

أما المصطلحات الدالة على المعجم فمتعددة، في السياقين اللساني والتربوي. ففي السياق اللساني والمعجمي، يتم التمييز بين مصطلحين رئيسين، هما المعجم والقاموس، مقابلين للمصطلحين الإنجليزيين Dictionary وLexicon. على أن بعض اللسانيين لا يميز بين المصطلحين ويستخدمها باعتبارهما مترادفين.

وأما في السياق التربوي وتعليم اللغة؛ فقد ظهر لنا من خلال المراجعة عدد من المصطلحات الدالة على الثروة اللفظية، والوحدات المعجمية والمستوى المعجمي للغة. فقد تعددت المصطلحات الدالة على المستوى المعجمي أو مستوى الكلمة اختيارا وتوظيفا سياقيا ودلاليا، خصوصًا في الدراسات التربوية، فقد أمكن رصد المصطلحات التالية:

الألفاظ (ومفردها اللفظ أيضا)، والكلمة (الكلمات)، والثروة اللفظية، الألفاظ، والحصيلة اللفظية، والرصيد المعجمي، والقدرة المعجمية، المفردات، الكلمة، الوحدة المعجمية، والثروة اللغوية والحصيلة اللغوية. ويمكن القول إن ما يجمع هذه المصطلحات كلها هي مصطلحات: اللفظ، المعجم، الكلمة، اللغة.

٣,١ المعجم وبنية اللغة

تتعدد مستويات التحليل اللساني بتعدد الوحدة التي يستهدفها التحليل وطريقة النظر إليها. فتشمل مستويات التحليل اللساني للغة المستويات التالية:

١) مستوى الهجاء / الرسم: ووحدة تحليله هو الحرف مكتوبا، مفردا ومركبا.

٢) مستوى الفونولوجيا: ووحدة تحليله الفونيم، وموضوعه الصوت.

٣) مستوى الصرف: ووحدته الكلمة في صياغتها، وتصريفاتها المختلفة.

٤) مستوى المعجم: ووحدته الكلمة باعتبارها وحدة معجمية مفردة، أو التلازم اللفظي (والتعابير الاصطلاحية) باعتبارها وحدة معجمية متعددة الكلمات.

٥) مستوى النحو: ووحدته الجملة، والعبارة. ويتضمن، في العربية، جانبين؛ جانب التركيب، وجانب الإعراب.

٦) مستوى النص: ووحدته النص اللغوي المتكون من أكثر من جملة مترابطة تخضع لقواعد التماسك النصي.

٧) مستوى الدلالة: هو المستوى الذي يعالج المعنى.

وقصدنا من هذا التوضيح لمستويات اللغة، أن نوضح موقع المعجم في اللغة، وموقعه ضمن مستويات التحليل اللساني للغة.

وبالرغم من أهمية كل المستويات اللغوية المذكورة؛ نجد أن ثنائية النحو والمعجم هي الثنائية التي تحكمت في معظم النظريات اللسانية، ونظريات تعليم اللغات. فقد ظهرت في أواخر القرن العشرين، المقاربة المعجمية في تعليم اللغة التي انطلقت من المعجم، مفيدة من التطور الحادث في سياق المنجز البحثي في مجال المدونات المحوسبة.

٤, ١ المعجم ونظريات تعليم اللغة: المقاربة المعجمية

تعددت نظريات تعليم / تعلم اللغة، سواء أكانت لغة أولى أو لغة ثانية. وكانت في مجملها تنطلق من النحو باعتباره منطلقا لتعليم اللغة. ولقد ظهر في العقدين الأخيرين من القرن العشرين نظرية تنطلق من المعجم، تدعى المقاربة المعجمية (Lexical Approach). وكانت نظريات تعليم / تَعلُّم اللغة تركز على النحو في مقابل المعجم، حتى ظهرت المقاربة المعجمية، متأثرة بتطور لسانيات المدونة المحوسبة، في أعمال Lewis, M. (١٩٩٣).[1]

والفلسفة التي تنطلق منها المقاربة المعجمية هي مركزية المعجم في مقابل القواعد النحوية، والاعتماد على المدونات المحوسبة، وتحليلاتها اللسانية، التي ترصد السلوك التركيبي للوحدات المعجمية، وتصاحباتها المعجمية سواء على مستوى المتلازمات اللفظية، أو على مستوى المتصاحبات اللفظية.

1- Lewis, M. (1993). The lexical approach.

فإلى جانب الوحدة المعجمية؛ تقدم في سياقاتها الممكنة، وسلوكها التركيبي الممكن وهو ما يحتاجه المتعلم:

- أن يعرف الكلمة المناسبة للفكرة التي يريد التعبير عنها.
- أن يستعملها مع متلازماتها المناسبة.
- أن يستعملها بسياقها التركيبي المقبول نحويا.
- أن يستعملها في سياقها الاجتماعي المناسب.
- تعلم الكلمة أو العبارة يعني تعلم طريقة تركيبها/ استعمالها تركيبيا.
- التكامل أثناء التعلم: فالمتعلم يتعلم الكلمة ومعها تركيبها في آن.

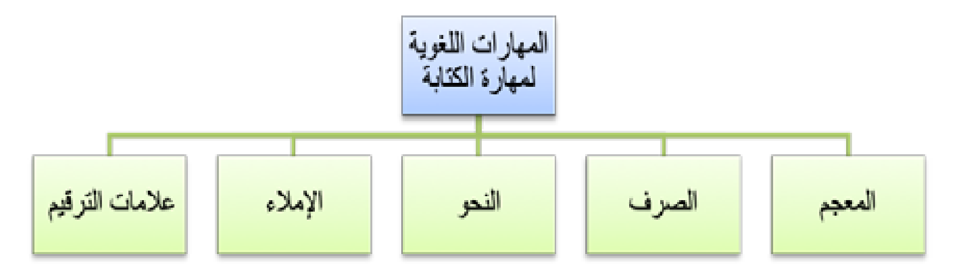
على أن هذا الاتجاه لا يهمل النحو / التركيب، لكنه لا يراه الحل الأمثل لأن يكون مركز العملية التعليمية. وتدعم مثل هذه المقاربة الجوانب الإنتاجية للغة، إذ إنها تهدف إلى أن يتعلم متعلم اللغة الكلمة ومتصاحباتها معها. فإن اكتساب المتعلم وحدة معجمية جديدة يعني اكتسابه لحزمة مترابطة من السمات التركيبية التي تحملها الكلمة (البنية الحملية)، والقسم الكلامي، والوظائف التركيبية للكلمة، والسلوك التركيبي للكلمة، والسياقات الممكنة، والمعرفة المعجمية، والبنية المعجمية، والمتصاحبات: المتصاحبات اللفظية colocation والمتصاحبات التركيبية Golocation.

٥,١ مهارة الكتابة

يقسم التربويون مهارات تعلم اللغة، أيّ لغة، إلى أربع مهارات، وهي بدورها تصنف في مجموعتين: مهارات الفهم أو الاستيعاب (الاستماع والقراءة) وتعد مهارات سلبية، ومهارات التعبير والإنتاج (التحدث والكتابة)، وهي مهارات إيجابية.

وتمثل مهارة الكتابة -بين مهارات اللغة الأربع- إطارا يعكس مستوى تطور متعلم اللغة على مستويات النحو والإملاء والمعجم والصرف؛ إضافة إلى التعبير والأسلوب. ورغم أهمية مهارة الكتابة لمتعلم اللغة؛ نجد جوانب منها غير معروض للطلاب ودارسي اللغة العربية بالمنهجيات التي نراها للغات أخرى كاللغة الإنجليزية. ويكاد يجمع اللغويون والتربويون المهتمون بدرس مجال الأداء اللغوي الكتابي للغة العربية

على وجود مشكلة كبيرة في التحرير الكتابي؛ إنْ على مستوى المحتوى (الفكر)، أو على مستوى الشكل (النحو والإملاء وعلامات الترقيم)، أو على مستوى الأسلوب.



تشمل مهارة الكتابة جوانب متشابكة من فروع اللغة؛ فإلى جانب التعبير والإملاء؛ تشمل جوانب من قواعد النحو والصرف والمعجم والدلالة والأسلوب. ويمكن تصور الجوانب اللسانية لمهارة الكتابة كما يلي:

- المستوى المعجمي (الوحدة المعجمية): ويتضمن الكلمات والتعابير الاصطلاحية، وبقية المتلازمات اللفظية، ومراعاة الجوانب السياقية للكلمة ومتصاحباتها.
- المستوى النحوي التركيبي (العبارة أو الجملة): ويقصد به بناء العبارات والجمل التي تعبر عن وحدات كتابية، أو أفكار الكاتب. ويمكن التوسع في مفهوم المستوى النحوي التركيبي ليشمل المستوى النصي، لما في ذلك تقسيم النص إلى وحدات نصية وتماسكها النصي.
- المستوى الدلالي: ويقصد به محتوى النص المنجز، موضوعه وأفكاره التي أمكن للكلمات والجمل التعبير عنها.
- المستوى الهجائي (الإملاء): ويقصد به جوانب الدقة الإملائية، بالتزام قواعد الكتابة الإملائية العربية.
- المستوى التنسيقي، ويتضمن الجانب البصري وعلامات الترقيم التي تساعد في مقروئية النص.

وتتعدد المصطلحات الدالة على الكتابة فتشمل، إلى جانب الكتابة، التعبير، الإنشاء، الإنتاج الكتابي، التعبير التحريري، التحرير، إلى جانب مصطلحات أخرى أقل انتشارا.

٢- المعجم والكتابة

يرصد هذا المبحث العلاقة بين المعجم والكتابة. فالمعجم بوصفه مستوى لغويًا، ومخزنًا للوحدات المعجمية في العقل اللغوي الجمعي لمجتمع لغوي ما هو ما يمد بالكلمات والتعابير التي تدخل في تكوين الكتابة. فيتناول المبحث الحالي قضايا الكتابة من منظور معجمي، ثم قضايا المعجم من منظور الكتابة، ليستوضح جوانب التداخل بين المجالين. فيتناول المبحث الجانبين التاليين:

- أولا: قضايا الكتابة من منظور معجمي.
- ثانيًا: القضايا المعجمية من منظور الكتابة.

١, ٢ قضايا المعجم من منظور الكتابة

١, ١, ٢ المعجم الذهني:

لدرس المعجم الذهني أهمية في الدرس اللساني النظري باعتبار المعجم أحد مكونات البنية اللغوية ([1])، يتمركز حوله الصرف والنحو والأصوات والهجاء والنطق. كما أنه، على الجانب اللساني النفسي Psycholinguistics، يسهم في تعرف القدرة اللفظية، وآليات الاكتساب اللفظي، كما يسهم في تعرف مشكلات وصعوبات الجوانب اللفظية. أما على الجانب التربوي، فإن درس المعجم الذهني للغة؛ يسهم في فحص الثروة اللفظية؛ وتبين طبيعتها، وآليات اكتسابها، واستراتيجيات تنميتها. وكل ذلك يخدم تخطيط المناهج، وتصميم المقررات الدراسية لتعليم اللغة (للناطقين بها، ولغير الناطقين بها).

أما القضايا الفرعية التي تدخل تحت باب المعجم الذهني فتشمل: آليات صياغة الكلمة العربية، والإبداع / التوليد المعجمي، التوليد الدلالي، التوليد اللفظي.

1- Aitchison, J. (1996). Words in the mind- an introduction to the mental lexicon.

٢,١,٢ المعارف المعجمية:

المعارف المعجمية (Lexical Information) من أهم الجوانب المعجمية التي ينبغي أن تكون واضحة لكل من يتصدى لتطوير مهارة الكتابة أو تخطيط جوانبها المعجمية أو درسها. فالمعجم يمكن تجريده في جانبين: الوحدات المعجمية (بسيطة ومركبة)، والمعارف المعجمية. وهما الجانبان اللذان يفترض في أي منهج أو مخطط تعليمي أن يستهدفهما، تخطيطا وتعليما وقياسا وتقويما.

والمعارف المعجمية التي يفترض في متعلم اللغة أن يتعلمها، إن تعليما مباشرا أو غير مباشر، تتضمن الجوانب التالية:

١) الوحدة المعجمية (Lexical unit): وتشمل الوحدة المعجمية البسيطة أو الكلمة، والوحدات المعجمية متعددة الكلمات، كالتعابير الاصطلاحية (Idiom)، والأفعال العبارية (Phrasal Verbs) وبقية المتلازمات اللفظية (Multi Word Expressions).

٢) أقسام الكلام (Part of Speech): وتتضمن المقولات المعجمية النحوية مثل الاسم، والفعل، والصفة، والأداة، والظرف... الخ.

٣) البنية الدلالية: ويقصد بها العلاقات اللفظية والدلالية القائمة بين الوحدات المعجمية. وتتضمن الجوانب التالية:

- العلاقات الاشتقاقية اللفظية داخل الأسرة الاشتقاقية الواحدة.
- العلاقات الدلالية (مثل الترادف والتضاد والتضمن... الخ).
- العلاقة بين الاستخدام المعجمي الحقيقي، والاستخدام المجازي للوحدة المعجمية.
- الحقول الدلالية التي تجمع مجالات الوحدات المعجمية دلاليا.

٤) المعنى أو الدلالة (Meaning): والمعنى هو الجانب الأهم في هذا السياق باعتباره الرابط بين اللفظ والفكرة التي يراد التعبير عنها.

٥) المتصاحبات اللفظية (Collocations): ويقصد بالمتصاحبات اللفظية.

الكلمات التي تأتي متصاحبة فتحدد المعنى أو تقيده، وهو ما يطلق عليه بعض المعجميين مصطلح التعبير السياقي (مختار عمر، ١٩٩٨). ويجدر بنا هنا أن نميز بين مفهومي المتلازمات اللفظية والمتصاحبات اللفظية؛ فالمتصاحبات اللفظية تحتفظ فيه الوحدات الكلمات باستقلاليتها دلاليا، وتعبر عن أكثر من وحدة معجمية؛ بينما المتلازمات اللفظية تعد وحدات معجمية متعدد الكلمات. كما يتم التمييز بين مفهومي Collocation ومفهوم المتصاحبات التركيبية Gollocation، وهو مصطلح تم صكه في سياق لسانيات المدونات الحاسوبية (Hartmann & Gregory, 1998)، واستخدمه أصحاب المقاربة المعجمية في تعليم اللغة، فالمتصاحبات التركيبية تكون بين كلمة وأداة، أو التي يكون التصاحب فيها تركيبيا لا معجميا.

٦) معلومات الاستعمال (Usage): وهو المعلومات التي تحدد طريقة استخدام الوحدة المعجمية بالدلالة المعينة، في السياق المعين. وهو ما قد يتوافق مع القاعدة البلاغية العربية، مراعاة مقتضى الحال.

٣,١,٢ بناء المصادر المعجمية

يعد بناء المعاجم التعليمية، وخصوصا معاجم الإنتاج، من الجوانب التي تربط بين المعجم والكتابة. ويمكن تقسيمها، من خلال علاقاتها البينية إلى ما يلي:

- مصادر معجمية تتوجه لمتعلمي اللغة ومعلميها

وهي مصادر معجمية غايتها تعليمية، ويهمنا منها تلك المصادر التي تستهدف مهارات المتعلمين الإيجابية، والأقرب لمهارة الكتابة من هذه الأصناف المعجمية، هو المكانز المعجمية، والمعاجم السياقية، ومعاجم التعابير الاصطلاحية، والمتلازمات اللفظية، والمتصاحبات اللفظية. إضافة إلى معاجم الأخطاء الكتابية.

- مصادر معجمية لمطوري المناهج والبرامج التعليمية.

بعض المصادر المعجمية مثل قوائم الألفاظ (الشائعة)، والأرصدة اللغوية، تعد من الضروريات التي يفيد منها مطورو مناهج تعليم اللغة.

- مصادر معجمية توجه للآلة

توظف برمجيات وأدوات تحرير النصوص بعض المصادر المعجمية المقروءة آليا، لإنجاز التدقيق اللغوي (المعجمي والتصريفي)، والتدقيق الإملائي بتحديد الأخطاء. وتقوم فكرة مثل هذه المحررات على أنها تعد الكلمة المحررة عبره غير سليمة لغويا ما لم تكن من بين قائمتها المعجمية التي تعتمدها في المراجعة والتدقيق اللغويين.

٢ , ٢ قضايا الكتابة من منظور معجمي

يتناول هذا المبحث أهم قضايا الكتابة من منظور المعجم، فيعرض للقضايا الآتية:

- المهارات المعجمية.
- الوظائف الكتابية الدلالية.
- تخطيط المناهج وبناؤها.
- طرق التدريس والقياس والتقويم.
- مشكلات الإنتاج الكتابي من منظور معجمي.

١ , ٢ , ٢ المهارات المعجمية / الكفاية المعجمية

تتمثل المهارات المعجمية في مجال الكتابة في قدرة متعلم اللغة استرجاع الوحدات المعجمية من مخزون معجمه الذهني، وتشمل الجوانب المعجمية عددا من المهارات أهمها:

- اختيار الوحدة المعجمية المناسبة للمعنى المراد التعبير عنه في السياق الكتابي الذي يوضع فيه المتعلم.
- الاستعمال المقبول للوحدات المعجمية في السياقات الجملية التي توضع فيه. مع مراعاة مقتضى الحال (معلومات الاستعمال).
- التوليد المعجمي لاشتقاقات واستعمالات جديدة ليست موجودة في مخزونه المعجمي مقبولة لغوية، وذلك من خلال وحدات معجمية أصول يحتفظ بها في معجمه الذهني.

٢ , ٢ , ٢ الوظائف الكتابية الدلالية.

نقصد بالوظائف الكتابية الدلالية المجالات أو الأفكار التي يفترض لمن يكتب أن يعبر عنها معجميا من خلال قوائم تنتمي لحقول دلالية معينة، تقدم لمتعلم اللغة لتساعده في التعبير عن أفكاره ومشاعره. فالمتعلم يختار كلماته بناء على الوظيفة المعجمية الكتابية.

ومن أمثلة تلك الوظائف الكتابية الدلالية؛ نورد منها على سبيل المثال:

- الوصف: وتتضمن الحقل الدلالي الذي يمكن متعلم اللغة من وصف الأشياء أو المشاعر أو الأشخاص.. الخ.
- التعبير عن الرأي: الحقل الدلالي الذي يعبر به عن التعبير عن الرأي ومناقشة الأفكار ودحض فكرة أو تأييد أخرى.
- التعريف: الوحدات المعجمية التي يمكن استخدامها في تقديم تعريف لمفهوم أو فكرة.
- السرد: ويقصد به ترتيب الأحداث وربطها لدى كتابة قصة أو التعبير عن حدث أو مجموعة أحداث.
- الوحدات المعجمية الوظيفية: وهي التي تستخدم في مواقف كتابية بعينها؛ خصوصا في سياق التعبير أو الكتابة الوظيفية.

٣ , ٢ , ٢ تخطيط المناهج وبناؤها

من منظور لساني؛ ينطلق مطورو مناهج تعليم اللغة من تحديد المواصفات والمتطلبات المعجمية والنحوية لكل مرحلة عمرية، ومستوى تعليمي، ولكل مهارة من مهارات اللغة الأربع. ويعتمد مطورو المناهج، لدى تخطيطهم للمستوى المعجمي وتصميمهم نواتج تعليم مهارة الكتابة على الأرصدة اللغوية وقوائم المفردات التي تم إنجازها لتحدد معجم كل مرحلة سواء على مستوى وحداته المعجمية أو المعاني التي تعتمد لكل وحدة معجمية. وترجع أهمية هذا الخطوة في أنها تساعد في عمليات تحديد الأهداف التعليمية، وتقييس الكفاية المعجمية، وتحديد المهارات اللازمة إجراءات قياس تحققها في المنتج الكتابي للمتعلم.

٢,٢,٤ طرق التدريس والقياس والتقويم

ترتبط طرق التدريس للجوانب المعجمية في كثير من منطلقاتها على نظريات الاكتساب المعجمي (Lexical Acquisition)، وتستهدف جميعها، على اختلاف منهجياتها، تنمية الحصيلة المعجمية (اللغوية) والثروة اللفظية لمتعلم اللغة.

ويأتي القياس والتقويم ليحدد الأدوات والإجراءات التي بها يقاس مستوى المتعلم من خلال استخدامه الكلمات والتعابير الاصطلاحية في سياقاتها، ودقة تعبيرها عن الأفكار، وتنوعها وثراء معجم المتعلم بالقياس إلى معايير المرحلة التعليمية أو العمرية.

٢,٢,٥ المشكلات المعجمية للكتابة

غالبا ما تصنف المشكلات اللغوية الإنتاج الكتابي التي يمكن أن يقع فيها متعلم اللغة، إلى مشاكل معجمية (تتعلق بالكلمة والتعابير المعجمية)، والنحو (تركيبا وإعرابا)، والإملاء أو الهجاء، وعلامات الترقيم، والتنسيق البصري للمنتج الكتابي، هذا بخلاف جوانب المحتوى الفكري للكتابة ذاتها.

ولعل أهم المشكلات المعجمية للمنتج الكتابي العربي؛ ما يلي:

١) مشكلة اللفظية verbalism

ويقصد بها التحدث بكلام لا يقصد منه قائله المعنى المحدد له. وتؤدي اللفظية أو الببغائية إلى تكرار الجمل بصورة آلية لذلك، فهي تكاد تكون خلوًا من المحتوى الدلالي.

٢) الإنشائية.

يقصد بالإنشائية التركيز على الجمل التي لا تقدم معلومات؛ بالمقابل يتم الابتعاد عن الجمل الحاسمة دلاليا. والإنشائية قرينة الخطابة، لاعتمادهما استراتيجية التأثير الانفعالي على حساب الإعلام العقلاني. وتكثر الإنشائية في كتابات متعلمي اللغة، عندما يعتمدون على تكرار جمل المعلم، باعتبارها النموذج، دون الاعتماد على النفس في إنتاج جمل معبرة عما يفكر فيه أو يحسه هو.

٣) ضحالة المعجم المستخدم

ويطلق عليها، أيضا، فقر المعجم. ويقصد بها عدم تناسب الحصيلة اللفظية، كما تظهرها كتابات متعلم اللغة، مع ما هو متوقع منه طبقا لمستواه التعليمي، وقياسا على المعايير المحددة للنواتج التعليمية لمرحلته التعليمية. والضحالة المعجمية تتضمن إلى جانب الوحدات المعجمية، المحتوى الدلالي والتصاحبات اللفظية الممكنة للفظة الواحدة، وهو ما يسميه (المعتوق، ١٩٩٦: ٨٦) «قلة المخزون اللغوي عند الطالب».

٤) أخطاء معجمية سياقية:

يقصد بالأخطاء السياقية استعمال الوحدة المعجمية في سياق غير مناسب أو غير مقبول معجميا:

- كأن يستخدم الطالب كلمات لا تتصاحب معجميا (غير متضامّة معجميا)، أو أن يستخدم كلمات لا تتناسب والسياق الاجتماعي أو النفسي الذي يحكم النص.
- أو أن يختار كلمات لا تتناسب وسياق الموقف، أو الموضوع الذي يكتب فيه.

٥) أخطاء دلالية: ويقصد بالخطأ الدلالي استخدام الكلمة بمعنى ليس لها في الاستعمال اللغوي. وهو ناتج عن عدم الربط بين اللفظ والمعنى.

٦) أخطاء في التوليد اللفظي الاشتقاقي: وهذا النوع من الأخطاء أدخل في الباب الصرفي، وآليات اشتقاق الكلمات. ولكنه من باب التوسع يعد من الجوانب المعجمية، التي تسهم في تنمية قدرة متعلم اللغة على التوليد اللفظي.

٣- معالجة جوانب المعجم في أدبيات تعليم مهارة الكتابة العربية

تعد الدراسات والبحوث النظرية، تربويةً ولغويةً، الأساسَ لتطوير تعليم اللغة وتعلمها. ويفترض في البحث النظري أن ينجز أبحاثا ودراسات لفحص واقع تعليم الكتابة وتعلمها، ومشكلات الإنتاج الكتابي لدى متعلمي اللغة. كما يعول عليه في

تقديم المواصفات والمنهجيات التي ينبغي أن تأتي عليها مناهج تعليم اللغة؛ تخطيطًا وتصميمًا، وطرق تدريس، وأدوات قياس وتقويم.

أما اتجاهات البحث العلمي في مجال تعليم مهارة الكتابة العربية؛ فقد غطت البحوث والدراسات التي توجهت لدرس الجوانب المعجمية في تطوير مهارة الكتابة العربية الموضوعات التالية:

- فحص طبيعة العلاقة بين المعجم ومهارة الكتابة.
- علاقة المعجم الذهني بتنمية مهارة الكتابة.
- استراتيجيات تنمية الثروة اللفظية.
- نقد المصادر المعجمية التي يمكن أن تكون داعمة لمهارة الكتابة.
- بناء معجم المرحلة / المستوى التعليمي.
- تحليل أخطاء الجوانب المعجمية في الإنتاج الكتابي.
- منهجيات التقويم والقياس الخاصة بالجوانب المعجمية في الإنتاج الكتابي.
- الجوانب المعجمية في اختبارات تحديد المستوى لمهارة الكتابة العربية.

وغاية هذا المبحث هي أن يقدم مراجعة وتصنيفًا ونقدًا لسانيًا للمنجز البحثي الذي استهدف الجوانب المعجمية في مهارة الكتابة العربية. ويشمل المنجز البحثي الدراسات والبحوث العربية على تنوع أشكالها (رسائل علمية، أو أوراقا بحثية، أو كتبا..). ونقدم في نهاية المبحث نقاطًا توضح تصورنا لآفاق البحث في تنمية مهارة الكتابة وتطوير مصادرها.

ويمكن تصنيف البحوث والدراسات النظرية، التي تناولت الجوانب المعجمية في علاقتها بمهارة الكتابة، كما يلي:

- بحوث مركزها المنهج: تخطيطا وتحديدًا للمواصفات، وبناء لمخططات المؤسسات التعليمية، وتحديد النواتج المرغوبة، وأدوات قياس تحققها.
- بحوث مركزها الطالب: معجمه الذهني، اكتسابه المعجمي، رصيده اللغوي، تنمية ثروته اللفظية، طرق تدريسه، ودرس أخطاء منتجه الكتابي.

- مصادر معجمية داعمة للكتاب، وتتضمن ما هو مقدم للطالب، أو لمطوري المناهج أو لتطوير برمجيات تحرير النصوص. إضافة إلى الدرس المعجمي النظري لهذه المصادر.

١, ٣ المسائل المعجمية في تعليم مهارة الكتابة

لمراجعة معالجة الدراسات والبحوث للجوانب المعجمية التي تطلبها مهارة الكتابة؛ يمكن البدء بتحديد عدد من المسائل المعجمية باعتبارها معارف ضرورية لتطوير مهارة الكتابة. هذه المعارف المعجمية يتم تدريسها ضمن مساقات تعليم الكتابة في اللغات الأخرى، كاللغة الإنجليزية. وتشمل هذه المسائل: أقسام الكلام للوحدة المعجمية، وتصورات تمثيل البنية المعجمية، وطبيعة المتصاحبات اللفظية وطريقة تعليمها وتوظيفها في الكتابة، والوظائف الدلالية الكتابية. ويعدد الهاشمي (١٩٩٥) مهارات التعبير فيذكر منها الجوانب المعجمية التالية: استخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنب استخدام الألفاظ العامية، واختيار الكلمات المناسبة، ورسم الكلمات رسما إملائيا صحيحا، والصياغة الصرفية الصحيحة. واستخدام أدوات الربط بدقة، وهي مهارات نعدها معجمية. إضافة إلى ما يورده من صحة الأفكار والمعلومات، ووضوح الأفكار واستيفاء عناصرها، وترابطها وتسلسلها، ووضوح الخط، واستخدام علامات الترقيم.

١, ١, ٣ أقسام الكلام Part Of Speech

لم تلق أقسام الكلام اهتماما كبيرا من البحوث والدراسات التي اعتنت بتعليم الكتابة العربية أو بقضية من قضاياها البحثية. غير أن اهتمام البحث اللساني بأقسام الكلام قد ظهر في سياق البحث النحوي والصرفي واللساني، لا البحوث المتعلقة بتعليم اللغة العربية وتعليم مهارة الكتابة، لدى باحثين ذوي خلفية لسانية. ومن أمثلة ذلك ما نراه في أقسام الكلام بين البنية والوظيفة (الساقي ١٩٧٧)، واللغة العربية معناها ومبناها (حسان، تمام ١٩٧٣).

ومن خلال الاطلاع، على ما أتيح لنا من الدراسات والبحوث التربوية واللسانية المتعلقة بالكتابة العربية؛ لم نجد عملا يدرس قضية أقسام الكلام من منظور الكتابة. كما أن البحوث والدراسات التي درست قضايا التعبير الكتابي لم تتعرض لأقسام الكلام،

ولا اعتبرتها من الجوانب المرتبطة بتعلم الكتابة، أو المعايير التي بها يقاس تطور الأداء الكتابي لمتعلم اللغة. ولعل مرد ذلك هو النظرة الغالبة لأقسام الكلام باعتبارها قضية نحوية، تدرس بغرض إتقان صناعة الإعراب، لا باعتبارها مقولات معجمية (Lexi-cal Categories) (Baker, 2004)[1].

٢, ١, ٣ البنية المعجمية

تأتي أهمية درس البنية المعجمية الدلالية للغة من منظور تربوي؛ في أن درسها سيكون ذا نفع على مستويات فهم المعجم الذهني للطفل، واستراتيجيات الاكتساب المعجمي، إضافة إلى طرق التدريس. وتتجلى البنية المعجمية في العلاقات اللفظية الاشتقاقية بين الوحدات المعجمية، والعلاقات الدلالية بين المفردات داخل معجم اللغة الواحدة؛ كعلاقات كالترادف، والتضاد، وتعدد المعنى، والمشترك اللفظي، وتوضيح الفروق الدلالية بين المفردات متقاربة المعنى، والمجاز.

ولقد ناقشت بعض الأعمال البحثية بعضًا من قضايا البنية المعجمية كالترادف والتضاد كما في كتاب النجار وآخرين (٢٠٠١م)

٣, ١, ٣ المتصاحبات اللفظية Collocations

المتصاحبات اللغوية هي وحدات معجمية تأتي متصاحبة في الاستعمال اللغوي الطبيعي، بدرجة أكبر من التصاحب المعتاد مع الوحدات المعجمية الأخرى. فالكلمة الواحدة قد تقع في تصاحب حر، أو تصاحب مقيد؛ ويأتي الجانب المعجمي ليبين طريقة استعمالها. وتمثل التصاحبات اللفظية أهمية كبرى لمتعلم اللغة، وخصوصًا في تعلم المهارات الإنتاجية للغة: الكتابة والتحدث. ويميز تمام حسان بين نوعين من الاختصاص: النحوي والمعجمي. «فالنحوي ما نرى من اختصاص الحروف والأدوات بمدخولاتها(...)، أما الاختصاص المعجمي فإن كل كلمة تصلح لبعض أنواع الكلمات دون بعض، فكلمة اشتاق مثلا تختص بفاعل يصح معه الاشتياق فلا

1- Lexical Categories (2004). Verbs, Nouns, and Adjective.

يقال اشتاق الجبل إلى الوادي، كما لا يقال رقصت السماء ولا خر عليهم السقف من تحتهم» (الجربوع وآخرين ٢٠٠٩ : ١٢-١٣).

٤ ,١ ,٣ المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية

معظم الدراسات التي كان موضوعها المتلازمات اللفظية أو التعابير الاصطلاحية؛ تم إنجازها في سياق معجمي، أو لساني. ولم تظهر أعمال خلصت لتوضيح دور المتلازمات اللفظية أو التعابير الاصطلاحية في تطوير مهارة الكتابة العربية؛ رغم ما لدرس المتلازمات اللفظية من دور كبير في تنمية معجم المتعلم، وتطوير مهاراته الكتابية.

وفي إطار بحوث طرق تدريس التعابير الاصطلاحية؛ أنجز محمد عبد الرحمن إبراهيم (٢٠١١) دراسة حول مناهج مقترحة لتعليم التعبيرات الاصطلاحية للناطقين بغير العربية. ولقد توصل الباحث إلى عدة نتائج. لعل أبرزها: «ضرورة تقديم التعبيرات الاصطلاحية عبر ثلاثة مناهج متراتبة تستهل بالجمل المبنية على الاختيار من متعدد، ومرورا بالحقول الدلالية، وانتهاء بالمنهج المتكامل». (إبراهيم ٢٠١١: ٢٠٩ وما بعدها).

على أن ما تيسر الاطلاع عليه من الدراسات؛ لم توظف التعابير الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية من معايير قياس تقدم متعلمي اللغة، أو تقويم إنتاجاتهم الكتابية، بصورة معيارية.

٥ ,١ ,٣ الوظائف الكتابية الدلالية

نقصد بالوظائف الكتابية الدلالية؛ الوظائف الدلالية التي تستهدفها كل وحدة كتابية. مثل الوصف أو التعليل أو التفسير أو التعريف أو إعادة الصياغة أو المقارنة أو الاعتراض. ويفترض في الأعمال التعليمية التي أعدت لمتعلم اللغة أن تحدد له قائمة محتملة للوحدات المعجمية التي يمكنه أن يستعملها لأداء بعد الأفكار التي يريد التعبير عنها.

ومن أمثلة الوظائف الكتابية الدلالية نمثل بوظيفة الوصف، وهي من منظور معجمي، ينبغي أن يحدد لها الأفعال والصفات التي يمكن أن تؤدي هذه الوظيفة

الكتابية الدلالية، سواء أكان الوصف لشيء مادي، أو معنوي، لإنسان أو لحيوان أو لجماد... الخ.

على أننا لم نجد في البحوث النظرية التي تم الاطلاع عليها بحوثا قد خصصت لهذه الوظائف الكتابية الدلالية، تنطلق من الحقول الدلالية للوظائف الكتابية المحتملة التي يتوقع من المتعلم إنجازها.

٢ ,٣ المعجم الذهني Mental Lexicon

موضوع المعجم الذهني هو درس الجوانب الذهنية للثروة اللفظية، لدى متحدث اللغة، أو متعلمها. ويتضمن المعجم الذهني عددا من المجالات الفرعية التي تعد من المجالات وثيقة الصلة بمهارة الكتابة. ولكون المعجم الذهني من المجالات البينية في البحث العلمي؛ فإن التربويين يعنون بدرسه، خصوصًا فيما يخص استراتيجيات اكتساب الوحدات المعجمية، وتخزينها، وآليات استدعاء للكلمات، وآليات توليد المعاني الجديدة.

ولكن، مقارنة بالبحوث التي تنجز للغات أخرى كالإنجليزية، فإن البحوث والدراسات العربية كانت قليلة العدد، ولا تتعمق في القضايا المتعلقة بالمعجم الذهني في علاقتها بمهارة الكتابة. فيفترض في هذا النوع من الدراسات أن تستهدف فحص المحتوى المعجمي الدلالي(العربي) على مستوى المعجم الذهني مثل:

- القضايا الاشتقاقية: وتتضمن آليات صياغة الكلمة العربية (Word Formation)؛ اشتقاقا، واقتراضا، ونحتًا، وصكًا، وتركيبًا، اختصارًا.
- والقضايا التركيبية، مثل: أقسام الكلام، ومعرفة المتطلبات التركيبية للكلمات داخل الجملة.
- والقضايا الدلالية (العلاقات الدلالية Semantic Relations بين مفردات معجم اللغة، والحقول الدلالية، الاستعارة (Metaphor).
- إضافة إلى علاقات المفردات ببقية المستويات اللغوية الأخرى.

ومن الدارسات التي اهتمت بموضوع المعجم الذهني لمتعلم اللغة موضوعًا لها نذكر الدراسات التالية:

- دراسة فاطمة الخلوفي(٢٠١٤). أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة في بناء كفاية معجمية.
- دراسة عباس الصوري (الصوري، ٢٠٠٢). في بيداغوجيا اللغة العربية: الرصيد المعجمي الحي.
- دراسة طه محمد (محمد، ١٩٩٥) العمليات والإستراتيجيات المعرفية المتضمن في أداء بعض مهام الفهم اللفظي. (رسالة ماجستير)
- دراسة سليم سعداني(٢٠١٨) إشكالية التعبير عند التلميذ بين الرصيد اللغوي والعملية الفكرية.

٣,٣ الدرس التربوي

بعد أن عرضنا للجوانب المعجمية في القسم السابق؛ نعرض في هذا القسم للدراسات التربوية التي تناولت القضايا المعجمية في تعليم مهارة الكتابة.

٣,٣,١ الاكتساب المعجمي Lexical acquisition وتنمية الثروة اللفظية

يعد الاكتساب المعجمي أحد جوانب الاكتساب اللغوي، ويعني باكتساب الوحدة المعجمية على مستويات التعرف، والفهم، والاستيعاب. ومن البحوث في هذا المجال نورد ما يلي:

- عبد السلام، نادية محمد (١٩٧٤) دراسة تجريبية للعوامل الداخلة في القدرة اللفظية باستخدام التحليل العالمي. رسالة دكتوراه.
- عبد الرزاق، مفيدة (٢٠٠٨) فعالية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات العربية: دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا. دراسة ماجستير.

- المعتوق، محمد أحمد (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها.
- الهاشمي، عبد الله (٢٠١٥) الاستراتيجيات المباشرة لتنمية الثروة اللفظية: خصائصها وإجراءاتها التعليمية.
- صالح، عبد الرحمن الحاج (٢٠٠٨): الرصيد اللغوي العربي المنشود وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر.
- تأليف مشترك (٢٠٠٩)، استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي.

٢,٣,٣ طرق التدريس

كان لبحوث طرق التدريس الغلبة من حيث عدد البحوث المهتمة بتعليم مهارة الكتابة العربية، غير أن هذه الكثرة لم يقابلها تنوع يتناسب مع كم البحوث المنجزة، التي كانت في جلها رسائل علمية أكاديمية. ومن الأمثلة على البحوث التي تناولت في جوانب منها علاقة الوحدة المعجمية أو المعجم بالكتابة ما يلي:

- النجار، بسام (٢٠٠٣) برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة رسالة دكتوراه.
- إبراهيم، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٣) دليل الناطقين بغير العربية لتعلم التعبيرات الاصطلاحية.
- محمود عبد العزيز محمود المهدي(٢٠٠٣): فاعلية وحدة نحوية بلاغية مقترحة في ضوء علم النحو التحويلي على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والطلاقة اللفظية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، رسالة ماجستير.
- عبد الرزاق، مفيدة (٢٠٠٨(فعالية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات العربية: دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ١ ثانية في ماليزيا.
- العميري، مناهل عبد الوهاب(٢٠١١) أثر توظيف المعجم العربي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادتي الأدب والنصوص والأداء التعبيري.

- الزبيدي، علاء علي حسين(٢٠١٣). جامعة ديالى كلية التربية الأساسية: بناء قاموس لغوي وقياس أثره في الأداء التعبيري لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.

٣,٣,٣ القياس والتقويم

أنجزت دراسات متعددة في مجال القياس والتقويم لمهارة الكتابة، اعتمدت معظمها بناء قوائم أولية بمهارات التعبير الكتابي لطلبة مرحلة تعليمية معينة، مع تحديد قائمة من المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارات والتي يمكن من خلالها قياس تقدم متعلم اللغة وتقويم أدائه الكتابي. ومن هذه الأعمال البحثية:

- موسى، مصطفى إسماعيل (١٩٩٢) أثر استخدام عدة أساليب لتصحيح التعبير في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ع٢، جامعة المنيا، كلية التربية.
- مدكور، علي أحمد وآخرون(٢٠١٦): تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربي، لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم. ج التربوية، العدد الثاني، ج٢، أبريل ٢٠١٦، ص ٥٧٢.
- الحبيبي، شريف محمد (٢٠١٢) تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

كما ظهرت محاولات لبناء أدوات حاسوبية لتقييم التعبير الكتابي العربي آليا كما في الأعمال التالية:

- الغامدي وآخرون(٢٠١٤)
- A Hybrid Automatic Scoring System for Arabic Essays
- شهاب وآخرون (٢٠١٨)
- An Automatic Arabic Essay Grading System Based on Text Similarity Algorithms

٣,٤ دراسة الإنتاج الكتابي: تحليل الأخطاء

دراسات تحليل الأخطاء الكتابية تعد من الدراسات النظرية ذات الأهمية في تطوير تعليم مهارة الكتابة وتعلمها. فمن خلال نتائج هذه الدراسات يتعرف مخططو المناهج على الأخطاء الشائعة؛ فيشخصون -إلى جانب مشكلات المتعلمين أنفسهم- مشكلات المناهج وطرق التدريس المعتمدة.

ومن أمثلة البحوث والدراسات التي كان موضوعها دراسة الإنتاج الكتابي لمتعلمي العربية:

- عبد الله سليمان الجربوع، تمام حسان، البدراوي زهران، علي يونس، محمد حامد سليمان الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- نور العلمية: تحليل الأخطاء الدلالية المعجمية في مهارة الكتابة لطلبة الفصل الثاني بمدرسة السلام الثانوية الإسلامية بانجيلان طوبان.
- الفاعوري؛ عوني صبحي (٢٠١١): أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية.
- حسني، سوسن، دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التحريرية للطلبة الصينيين دارسي اللغة العربية، رسالة دكتوراه.
- وخدو بشرى، والسحاب يامنة)٢٠١٥ (الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية): برسالة ماجستير.
- بكارا محمد

٣,٥ المعجمية: البحث المعجمي

المعجمية Lexicography هي الدرس العلمي لصناعة المعاجم، وتتضمن البحث التاريخي والوصفي والتاريخي والنقدي والمقارن للصناعة المعجمية والمصادر المعجمية في لغة واحدة، أو بين أكثر من لغة. وللمعجمية فروع بحثية متعددة منها المعجمية

التعليمية، وهي الفرع الذي يعنى بتصميم المصادر المعجمية التعليمية، وصناعتها، ودرسها. وتتنوع غايات البحوث التي توجهت إلى المعاجم التعليمية والمدرسية لتغطي قضايا صناعة المعاجم التعليمية، وتاريخها، واستعمالها، إضافة إلى نقدها معجميا.

ومن البحوث التي يمكن تصنيفها تحت عنوان المعجمية التعليمية العربية نورد ما يلي:

- ميلة، الطاهر (٢٠١٠) مواصفات المعجم المدرسي المعاصر» مجلة اللسانيات، الجزائر، مركز البحث العلمي لتطوير اللغة العربية، ع ١٦، ص ٢٩.
- صالح، عبد الرحمن الحاج (١٩٩٩). ورقة حول مشروع الذخيرة اللغوية.
- النشوان، أحمد بن محمد (١٤٢٧هـ) اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج ١٨، ع ٣٨، رمضان.
- مدكور، عمرو محمد فرج (٢٠١١م) المفردات المستخدمة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها المستوى المبتدئ: دراسة لغوية إحصائية.
- علوي، حافظ إسماعيل (٢٠١٦) اللسانيات ودورها في التنشئة اللغوية للطفل: الإشكالات في المعجم المدرسي.

٦,٣ نقد عام: مشكلات في البحوث النظرية

وخلاصة ما يمكن أن نلاحظه على معالجة القضايا المعجمية في البحوث والدراسات التي استهدفت مهارة الكتابة العربية، أو المهارات الإنتاجية عموما هو ما يلي:

- لم يكن مفهوم المعجم واضحًا وضوحًا جليًا في البحوث التربوية التي تناولت مهارة الكتابة، فتنوعت الإشارة إلى هذا المستوى بمصطلحات متعددة منها، الدلالة، والألفاظ، والكلمات؛ مما أثر على التصورات المتعلقة بتصور الوحدة المعجمية وطبيعتها وأصنافها، وطبيعة المعارف المعجمية.
- قلة البحوث التي حاولت الربط بين المعجم الذهني وقضايا اكتساب اللغة، واستراتيجيات تنمية الحصيلة اللفظية لمتعلمي اللغة.

- أن معايير الكتابة التي اقترحتها أكثر من دراسة، لم تنطلق من تصور لساني تربوي واضح لطبيعة المعارف المعجمية، وطبيعة الوحدة المعجمية بوصفها وحدة بنائية في النص الكتابي.
- بعض البحوث التربوية يحتاج إلى عمق لساني، فلا يكتفى لدى الحديث عن المعجم بالنص على اختيار الألفاظ، والابتعاد عن الكلمات العامية، و(عذوبة) الألفاظ، في مقابل فهم معمق للطبيعة اللسانية للوحدة المعجمية وسيرورة استخدامها وتوظيفها، وقيودها التركيبية والاستعمالية.
- بعض البحوث لم تميز بين مهارتي التحدث والكتابة، لدى تناول مهارة الكتابة، ولعل سبب ذلك أن هذه البحوث كانت تركز على الجوانب الإنتاجية للغة باعتبارها موضوع (التعبير).
- تناول بعض البحوث للمعجم لم يميز بين الجوانب الاستيعابية التي تتعلق بالقدرة على فهم اللغة، استماعًا وقراءة، والجوانب الإنتاجية، التحدث والكتابة؛ مما أثر في نتائج هذه البحوث.
- يمكن ملاحظة عدم توفيق في توزيع البحوث والدراسات على القضايا؛ فنجد أعدادًا كبيرة من البحوث التربوية تركز على قضية واحدة مع تغيير مجتمع الدراسة أو شرط أو أكثر من شروط الدراسة؛ في الوقت الذي نجد فيها قضايا جديرة بالبحث والدراسة غير مغطاة بحثيا، أو مغطاة بمستوى لا يتناسب وأهميتها وجدواها على مستوى تخطيط المناهج، وصياغة النواتج التعليمية، وبناء أدوات القياس، وتحديد استراتيجيات التدريس. ومن القضايا التي تحتاج لبحوث أكثر وأعمق: قضايا المعجم الذهني، وآليات صياغة الوحدة المعجمية، والتصاحبات اللفظية، والمكانز، والحقول الدلالية وتصميم مكانز الكتابة.
- لم تعط البحوث التي تناولت الأخطاء الكتابية أهمية كبيرة للمستوى المعجمي؛ فأدرجته معظم هذه البحوث تحت عنوان الدلالة أو الكلمة أو المعجم، وكان معيار الخطأ المعجمي لديها هو استخدام الكلمة بمعنى غير معناها، أو استعمال كلمة غير فصيحة. إضافة إلى أن التركيز كان على الأخطاء الإملائية والنحوية.

- أهمل كثير من الدراسات تفصيل الحديث عن المعجم لدى الحديث عن قائمة المهارات المتعلقة بالكتابة.

٤- ثانيًا: الأعمال التطبيقية: معالجة الأعمال التطبيقية لجوانب المعجم.

غاية هذا المبحث أن يقدم مراجعة للمصادر التعليمية المتعلقة بتطوير مهارة الكتابة العربية، من منظور معجمي. ونقصد بالأعمال التطبيقية -هنا -المصادر التعليمية التي تستهدف تطوير مهارة الكتابة بالعربية، على تنوع أشكالها (مقرراتٍ تعليمية مدرسية، أو جامعية، أو أعمالًا تعليمية عامة غير مدرسية. كما تتضمن الأعمال المتخصصة التي تناولت قطاعًا أو مجالًا من مهارات الكتابة الفرعية أو جنسًا من أجناسها، أو تلك التي جعلت موضوعها تطوير مهارة الكتابة في مجملها.

يغطي هذا الفصل جانبًا مهمًا ومختلفًا من مصادر تعليم مهارة الكتابة العربية؛ إذ يقدم تصنيفًا وتحليلًا لمصادر تعليم الكتابة العربية. وتتضمن هذه المصادر نوعين: مصادر موجهة لأبناء العربية، وأخرى موجهة لمتعلميها من غير الناطقين بها. كما تتنوع أشكال المصادر التعليمية التطبيقية التي نقدم مراجعة لها فتشمل المجالات التالية:

- أعمال تعليم الكتابة العربية؛ لغة أولى، أو لغة ثانية.
- قوائم الأخطاء الشائعة.

٤,١ معالجة الأعمال التطبيقية العربية للجوانب المعجمية المتعلقة بالكتابة.

يقدم الفصل في هذه الجزئية مراجعة سريعة لمنهجية معالجة الجوانب المعجمية في الأعمال التعليمية التي عنيت بتعليم مهارة الكتابة العربية. ونهدف من هذا المراجعة أن نتبين منهجية التعامل مع القضايا المعجمية ذات الأهمية في تنمية مهارة الكتابة لمتعلم اللغة، وتشمل هذه الجوانب أقسام الكلام، والوحدة المعجمية بأنواعها، وطريقة تقديم المعارف المعجمية، والبنية المعجمية، إضافة إلى طريقة عرض الوظائف الكتابية من منظور معجمي.

١) الأعمال العامة التي قصد منها تعليم مهارة الكتابة العربية:

ولقد راجعنا عددا من الأعمال المختلفة التي استهدفت متعلم اللغة في مستويات مختلفة[1].

وهي الأعمال الموجهة لمتعلمي اللغة العربية من غير أبنائها، وتتضمن في معظمها المهارات الأربع، القراءة، والكتابة، والاستماع والتحدث. وللكتابة فيها مفاهيم متعددة، يهمنا منها ما يتعلق بالجانب الإنتاجي، أو التعبير الكتابي.

١- تشمل الأعمال المراجعة في هذا المبحث الأعمال التالية:

- النجار، محمد رجب ومصلوح، سعد والهواري، أحمد إبراهيم (٢٠٠١م). الكتابة العربية، مهاراتها وفنونها الطبعة الأولى، مكتبة دار العروبة، الكويت.
- الشنطي، محمد (٢٠٠١م). فن التحرير العربي، ضوابطه وأنماطه. الطبعة الخامسة، دار الأندلس للنشر، المملكة العربية السعودية.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠م). الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم. الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمّان.
- المناصرة، حسين وآخرين (٢٠٠٧م). أساسيات التحرير وفن الكتابة العربية. الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض.
- المناصرة، حسين وآخرين (٢٠٠٧م). أساسيات التحرير وفن الكتابة العربية.
- جامعة الملك سعود (٢٠١١م). التحرير العربي لطلاب. الطبعة الرابعة.
- فياض، فؤاد وآخرين(٢٠١٥م) . التحرير العربي. الطبعة الأولى، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية.
- الشايع، مبروك والخطاطبة، فايزة (٢٠١٣م) . التحرير العربي، قواعده وتطبيقاته. الطبعة الثانية، دار الأندلس.
- محمد، عاطف فضل (٢٠١٤م). التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي. الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمّان.
- الصوفي، عبد اللطيف (٢٠٠٩م). فن الكتابة، أنواعها- مهاراتها – أصول تعليمها للناشئة. الطبعة الثانية، دار الفكر، دمشق.
- ياقوت، محمود سليمان (٢٠٠٣م). فن الكتابة الصحيحة. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- إبراهيم خليل وامتنان الصمادي(٢٠٠٩م) . فن الكتابة والتعبير. الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان.
- عبد الجابر، سعود وآخرين(٢٠١٣م) .فن الكتابة والتعبير. دار المأمون للنشر والتوزيع، عمّان.
- زعفر، كمال (٢٠١٧م). فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي. الطبعة الخامسة، مكتبة دار المتنبي، المملكة العربية السعودية.
- الشايع، مبروك (٢٠١١م). الكتابة العربية، أصولها وقواعدها. الطبعة الأولى، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية.
- محمود، عصام (٢٠١٢م). مهارات الكتابة العربية، قواعد وتدريبات ونصوص. الطبعة الأولى، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر.
- مصطفى، عبد الرءوف زهدي وأبو زيد، سامي يوسف ٢٠٠٥م). مهارات الكتابة العربية٢، كتابة المقال. الطبعة الأولى، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.
- العبادي، عبد الله عبد الكريم، وحسان، تمام والفقي، على محمد وطعيمة، رشدي أحمد وسليم، عبد الواحد عبد الحافظ(٢٠٠٨م): تعليم العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأساسي.

١,١,٤ أقسام الكلام

تنوعت منهجيات تعامل مصادر تعليم الكتابة العربية مع أقسام الكلام؛ فبعض المصادر لم يعالجها على الإطلاق، وبعضها الآخر جعل لها نصيبًا من المعالجة، مع تفاوت في عمق المعالجة، والتوظيف لصالح مهارة الكتابة. ومن الأعمال التي عالجت قضية أقسام الكلام كتاب: الكتابة العربية، مهاراتها وفنونها، (النجار وآخرون ،٢٠٠١م)[1]. ولكن المعالجة جاءت مقتصرة على المفهوم النحوي التقليدي الذي يقسم الكلام التقسيم الثلاثي النحوي المعروف؛ إلى اسم وفعل وحرف، وبالتعريفات النحوية التقليدية. فالاسم «يكون دالا على ذات أو شيء يدرك بالحس: معلم، قلم، كتاب (...) أو دالا على معنى يدرك بالعقل: الصبر، الروح، العلم (...) والفعل ويدل على حدث مرتبط بزمان (...) والحرف: وليس له دلالة إذا ورد منفردا، ولكنه يقوم في الكلام بالربط بين دلالات الأسماء والأفعال: في، على، هل، لن، حتى، إن، لو....» (النجار وآخرون٢٠٠١م: ص .٦٣)

ولعل عملًا يهدف إلى تعليم الكتابة ينبغي أن يفصّل في شرح أقسام الكلام من منظور لساني أعمق فيميز، على سبيل المثال، بين الاسم والوصف (Adjective)، ولا يجمع بقية أقسام الكلام فيما عدا الاسم (والوصف) والفعل تحت مقولة الأداة. ولقد أنجزت اللسانيات العربية الحديثة تصنيفات لأقسام الكلام (الساقي،١٩٧٧) (حسان، ١٩٧٣).

٢,١,٤ الوحدة المعجمية وحدة كتابية

بعض الأعمال المراجعة تعامل مع المفردة باعتبارها مكونًا من مكونات الكتابة. ولم تتجاوز الأعمال التي قمنا بمراجعتها معالجة الوحدة المعجمية باعتبارها الكلمة التي ينبغي التأنق في اختيارها؛ دون الحديث عن أنواع الكلمات، وتصنيفها، وتقسيمها لحقول دلالية كتابية تساعد متعلم اللغة في تنظيم أفكاره، وتقدم له خيارات معجمية، متعددة لما يريد أن يعبر عنه.

١- النجار، محمد رجب ومصلوح، سعد والهواري، أحمد إبراهيم (٢٠٠١م). الكتابة العربية، مهاراتها وفنونها الطبعة الأولى، مكتبة دار العروبة، الكويت.

وما يلاحظ في الأعمال المراجعة أنها لم تعط اعتناء مناسبًا للمتصاحبات اللفظية للوحدات المعجمية؛ رغم أهميتها في تطوير مهارة الكتابة؛ بحيث تقدم للمتعلم الكلمة في سياقاتها ومع متصاحباتها المناسبة، وكيفية استعمالها استعمالا معجميا دلاليا مقبولا. ويمكن اعتبار كتاب «التحرير العربي» لجامعة الملك سعود (٢٠١١) من الأعمال التي عالجت التعابير الاصطلاحية والتلازمات اللفظية معالجة جيدة، في سياق تعليم الكتابة. فقد عرف الكتاب بالتعابير الاصطلاحية وعقد لها مبحثا أورد فيه أمثلة مناسبة تعرف المتعلم بها وبأشكاله المختلفة. وبحسب مبدأ التضام أو التلازم اللفظي يورد «كتاب تعليم العربية» تمارين ملء الفراغ، واختبار الكلمات المناسبة باعتبارها علاجا للخطأ في اختيار المتصاحبات المقبولة معجميا. (العبادي وآخرون: ص ١٣).

٣,١,٤ المعارف المعجمية

تمثل المعارف المعجمية التي تحملها الوحدات المعجمية أهمية كبيرة لمهارة الكتابة، سواء على مستوى تحديد معلومات هجائها، أو معلوماتها الاشتقاقية والتصريفية، أو سلوكها التركيبي، أو متصاحباتها اللفظية المقبولة أو الممتنعة، أو مستويات استعمالها، إضافة إلى محتواها الدلالي. وبعض هذه المعارف المعجمية يتوزع في مناهج تعليم اللغة العربية على فروع النحو والصرف والإملاء. لعل سبب ذلك أن معظم مناهج العربية التي قمنا بالاطلاع عليها لا تجعل للكتابة فرعًا خاصًا، ومصادر تعليمية خاصة.

وقد لوحظ إهمال هذه المصادر التعليمية بعضًا من المعارف المعجمية التي هي ضرورة لتعليم الكتابة مثل المتصاحبات اللفظية، وجوانب السلوك التركيبي للوحدة المعجمية في علاقاتها الجملية ومتطلباتها التركيبية التي تمكن من بناء جمل سليمة تركيبيا ودلاليا.

يتجلى مفهوم مهارات الكتابة لدى عدد من الأعمال الموجهة لتطوير الكتابة في «البعد عن استعمال الكلمات العامية، والألفاظ المبتذلة». (عاطف فضل وآخرون ٢٠١٣، ٣٤)، أو «تجنب استخدام الألفاظ العامية (عبد المنعم عبد العال ٢٠٠١، ١٣٦)، وسلامة المعنى (فايزة عوض، ٢٠٠٢، ٧-٨)، وصحة المفردات، وتجنب الكلمات غير الضرورية، والابتعاد عن المترادفات اللفظية إلا في الضرورة، أو لغايات تعليمية (عبد المنعم عبد العال ٢٠٠١، ص ٢٣٥).

٤ , ١ , ٤ البنية المعجمية

تناول بعض مصادر تعليم الكتابة العربية جوانب من البنية المعجمية مثل العلاقات الدلالية، والحقول الدلالية. ومن أمثلة الأعمال التي عرضت لهذه الجوانب، كتاب (النجار وآخرين، ٢٠٠١)، الذي ألمح إلى أهمية الإلمام بالمترادفات والمتضادات، وأرشد قراءه إلى الاطلاع على المصادر المعجمية المعنية بهذه العلاقات (معاجم المعاني، أو المكانز)، وخصص ملحقًا من ملاحقه لعرض نموذج من أحد معاجم المترادفات اللفظية. كما عرضت بعض الأعمال لقضية الحقول أو المجالات الدلالية وهو الأمر الذي يفيد كثيرًا في تنمية الثروة اللفظية. ولكننا لم نرَ تفصيلًا يوظف هذه البنية في تنمية الثروة اللفظية لمتعلم اللغة، وتدريبه على التوليد المعجمي، والتنويع في استعمال الألفاظ، والتدريب على إدراك الفروق الدلالية بين الوحدات المعجمية.

٤ , ١ , ٥ الوظائف الكتابية الدلالية

لم نجد عملًا عربيًا يعرض الوظائف الكتابية الدلالية للمتعلم، ويصنف الوحدات المعجمية التي يمكن أن تؤدي هذه الوظائف. وإن ظهر ذلك في بعض الأعمال الموجهة لمتعلمي العربي من غير الناطقين بها، في سياق التعليم بالمواقف، وكيفية التعبير عن الجوانب الحياتية المختلفة. فقد وظفت جوانب معجمية في التدريبات، ومثال ذلك ما نجده في أحد تمارين كتاب «الكتاب في تعلم اللغة العربيّة» كرستن بروستاد وآخرين (٢٠٠٧م،٢١٤) تمرين بعنوان: اكتبوا قصة تصف ما يحدث في هذه الصور مستخدمين الحال والمفردات والعبارات الجديدة[1].

٤ , ٢ قوائم الأخطاء الكتابية الشائعة

يمكن أن يصنف العدد الأكبر من قوائم الأخطاء الشائعة على أنه من الأعمال التعليمية الموجهة لمتعلمي اللغة العربية ومعلميها. وقوائم الأخطاء الشائعة هي قوائم تم إعدادها من خلال رصد الأخطاء التي يتكرر في وقوعها في الاستعمال. وتتنوع أنماط الأخطاء الشائعة في استعمال اللغة العربية؛ فتشمل الأخطاء الهجائية والصرفية والمعجمية

١- بروستاد، كرستن والتونسي، عباس والبطل، محمد (٢٠٠٧). كتاب الكتاب في تعلم اللغة العربيّة. الجزء الثاني، واشنطن، جامعة جورج تاون.

والنحوية والأسلوبية والدلالية. وقد ظهر في السياق العربي عدد من الأعمال جعلت غايتها رصد الأخطاء الشائعة، وتنوعت في الشكل بين المعاجم والكتب والدراسات. وسنركز في تناولنا لهذه القوائم، على القوائم التي تناولت الأخطاء المعجمية الواقعة في الإنتاج الكتابي العربي. ونقصد بالأخطاء المعجمية الأخطاء المتعلقة بالوحدة المعجمية اختيارا، واستعمالا.

ومن أشهر هذا الصنف من معاجم الأخطاء:

- العدناني، محمد (١٩٩٦م) معجم الأخطاء الشائعة.
- العدناني، محمد (١٩٨٩م) معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة
- عمر، أحمد مختار (١٩٩١م) أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين.
- محمد، جودة مبروك (٢٠٠٥م) المعجم الوجيز في الأخطاء الشائعة والإجازات اللغوية.
- عمّار، محمد إسماعيل (١٩٩٨م)، الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجرّ.

٣,٤ نقد معالجة الكتابة في الأعمال التطبيقية العربية من منظور معجمي

- لم تظهر في أعمال تعليم الكتابة العربية تصورًا للمعجم وعلاقته بالكتابة. فلم تعقد معظم هذه الأعمال أقسامًا منها لتناول الوحدة المعجمية؛ أنواعها وأقسامها الكلامية، وعلاقاتها الدلالية البينية.
- اكتفت معظم الأعمال بإعطاء النصائح دون تقديم إجراءات عملية لتعليمها: كما يظهر في: الابتعاد عن البعد عن استعمال الكلمات العامية، والألفاظ المبتذلة
- الصياغة غير المحددة لمواصفات الوحدة المعجمية لدى تقديم النصائح المقدمة لمتعلمي اللغة أتت مرسلة أقرب إلى الخطابية كما يظهر في عبارات مثل: سلامة المعنى، استخدم الكلمات المباشرة، إيثار الألفاظ المباشرة الدقيقة الواضحة، البعد عن الحشو والترادف اللفظي والزخارف اللفظية... ولا تلحق هذه العبارات أمثلة توضح معانيها وكيفية تجنب المنهي عنه، أو الالتزام بما ينصح به.

- جاء التركيز، في معالجة لجوانب المعجمية، على مهارات الفهم والاستيعاب في مقابل مهارات الإنتاج.
- الإحالة إلى أعمال مصادر لغوية لا تتناسب ومستوى المتعلمين، حتى وإن كانوا طلابًا جامعيين. مثل ما نجد لدى النجار وآخرين (٢٠٠١م) الذين يحيلون إلى مخصص ابن سيده ومعجم الألفاظ الكتابية.
- من مشكلات الجوانب التطبيقية إهمال الجوانب المعجمية. وإن تم تناولها كان تناولها عرضيًا دون تخصيص مساحة مناسبة له، كما أنه لا يبدو مؤسسًا تأسيسًا نظريًا كافيًا.
- لم نجد عملا يقوم على توظيف المدونات، ولسانيات المدونة الحاسوبية، والمعجمية الحاسوبية.
- الخلط بين مفاهيم المعجم الورقي والمعجم اللغوي للطلاب (الرصيد اللغوي). والمعجم الذهني.
- الخلط -في إطار الموضوعات المعجمية -بين مهارات الإنتاج ومهارات الاستيعاب، وتداخل مفاهيم الكتابة والتحدث لدى الحديث عن التعبير. وسطوة الفهم والاستيعاب على الجانب الإنتاجي.
- مشكلات في إجراءات توظيف الجوانب المعجمية في تحديد المستوى لمتعلمي العربية. فالمعايير غير حاسمة في قياس المستوى المعجمي في الإنتاج الكتابي.
- مشكلات في تحديد فلسفة تعليم الكتابة، وتحديد القضايا المعجمية الجديرة بالتعليم، وفي منهجية تقديمها في الأعمال التطبيقية.
- التشابه والتكرار بين معظم الأعمال.
- مشكلات في معالجة المتصاحبات الممكنة: مثال مطر كثير في مقابل مطر غزير. ويشمل ذلك أيضا استعمال المركب الوصفي في مقابل المركب الإضافي.
- ينبغي بناء حزمة من مقررات تنمية مهارة الكتابة (التعبير والتحرير) في اللغة العربية؛ تفيد من المنجز النظري التربوي والمنجز الغربي التطبيقي في هذا المجال.

٥- المصادر المعجمية العربية وتعليم الكتابة

نقصد بالمصادر المعجمية كل الأعمال المرجعية التي تستهدف الوحدة المعجمية للغة، بسيطة (الكلمة)، أو مركبة (تلازم لفظي أو تعبير اصطلاحي). والمصادر المعجمية التعليمية هي التي جعلت غايتها تعليم اللغة ومستهدفيها متعليمي اللغة أو المعنيين بتعليمها. وتمثل الأعمال المعجمية مصدرا من أهم المصادر المساعدة في تعلم اللغة عموما. وتختلف المصادر المعجمية طبيعة ومنهجًا باختلاف الأهداف المحددة لها، وبحسب طبيعة المستهدفين في علاقتهم باللغة (ابن اللغة / الأجنبي)، أو الغاية، أو المرحلة العمرية، أو منهجية جمع المادة وتمثيلها.

وتتنوع المصادر المعجمية من حيث طبيعتها إلى معاجم تعليمية عامة، ومكانز، وقوائم مفردات، ومصادر الرصيد اللغوي. وتحتوي المصادر المعجمية العامة، إلى جانب المعلومات المعجمية الدلالية، على معلومات لغوية ولسانية تتّسع فتغطي كل مستويات اللغة نطقًا وهجاءً وصرفًا ونحوًا واستعمالًا لغويًا. فالمنوط بالمعجم أحادي اللغة تقديم الثروة اللفظية للغة وتقديم معانيها واستعمالاتها المختلفة، إضافة إلى المعلومات اللغوية. وتختلف طبيعة المعلومات المقدمة باختلاف طبيعة المعجم، وطبيعة مستعمليه المستهدفين.

في هذا المبحث نتناول بالتحليل اتجاهات التأليف في المصادر المعجمية العربية التي يمكن توظيفها في تطوير مهارة الكتابة. مع تقديم تحليل نقدي للمصادر المعجمية والمكانز اللغوية العربية المتاحة؛ من منظور تطوير مهارة الكتابة.

ولغرض درس المصادر المعجمية التعليمية، عمومًا، والمرتبطة بمهارة الكتابة على وجه الخصوص، يمكن أن نميز أنماطًا ثلاثة لهذه المصادر وهي:

- مصادر معجمية تتوجه إلى التربويين ومطوري المناهج التعليمية للغة العربية.
- مصادر معجمية تتوجه إلى متعلمي اللغة.
- مصادر معجمية محوسبة تدعم الكتابة العربية باستخدام الحاسوب.

١,٥ مصادر معجمية موجهة لمطوري مناهج تعليم اللغة وباحثيها.

النوع الأول من المصادر المعجمية، في تصنيفنا، هو المصادر المعجمية الموجهة لمطوري مناهج تعليم اللغة وباحثيها، وتشمل القوائم المعجمية التي تحاول حصر الرصيد اللغوي لمرحلة تعليمية، أو لنوع معين من متعلمي اللغة. وغاية هذا النمط من المصادر المعجمية هو أن يكون بنية تحتية لتطوير مناهج تعليم اللغة، لا أن تكون مرجعًا لمتعلمي اللغة أنفسهم. وهذه المصادر المعجمية، بطبيعتها، تهدف إلى رصد واقع الاستعمال المعجمي للغة عمومًا، أو استعمالها في مرحلة عمرية معينة، أو استعمالها في الإنتاج الكتابي نفسه.

وتشمل المصادر المعجمية الموجهة لمطوري مناهج تعليم اللغة العربية القوائم المعجمية، الأرصدة اللغوية

١,١,٥ القوائم المعجمية

القائمة المعجمية هي قائمة من الوحدات المعجمية تُستخلص من مدونة ورقية أو محوسبة، غايتها تمثيل معجم مجتمع لغوي ما، وقد تكون عامة، أو ممثلة لمرحلة عمرية أو مستوى تعليم معين. ومما يميز القوائم المعجمية عن المصادر المعجمية الأخرى؛ هو كونها تستهدف وصف المعجم اللغوي المستعمل لأغراض بحثية، منها تطوير مناهج تعليمية، أو تحديد الوحدات المعجمية التي تلائم المراحل العمرية والتعليمية. وقد تكون غاية القائمة المعجمية حصر كل الكلمات التي وردت في المدونة النصية المعتمدة، أو رصد الكلمات الأكثر شيوعًا وتكرارًا في المدونة؛ وتعتمد في منهجية جمع مادة عندئذ على الإحصاء اليدوي أو الآلي.

وفيما يلي ذكر لبعض القوائم التي تم إنتاجها في سياق تعليم العربية:

قوائم متعلمي اللغة العربية من أبنائها:

- يونس، فتحي علي (١٩٧٤م). الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

- الحسون، عبد الرحمن وصباح هرمز (١٩٧٣م). الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- عاقل، فاخر (١٩٥٣م). المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية. دمشق.
- خاطر، محمود رشدي (١٩٥٥م) قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية.

قوائم متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها:

- طعيمة، رشدي (١٩٨٢م). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٩٨٠م) قائمة مكة للكلمات الشائعة.
- قائمة معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- قائمة جامعة ميتشجان وقد أطلق أصحابها عليها اسم القائمة المتدرّجة لمتعلمي اللغة العربية.
- استبيان حول المفردات والمواقف والملامح الثقافية في تعليم العربية لغير الناطقين.

٢,١,٥ الرصيد اللغوي:

يعرف طعيمة والمسدي (٢٠٠٨) الرصيد اللغوي للطفل بأنه: «مجموع المفردات المكتوبة والمنطوقة التي يفهمها الطفل، ويكون قادرا على استعمالها فهمًا (استماعا وقراءة) وإفهامًا (حديثا وكتابة)»[1].

ويشمل الرصيد اللغوي مجموع الوحدات المعجمية، بسيطةً ومركبةً، التي يملكها مجتمع لغوي متجانس لغويًا وثقافيًا، أو مجتمع طلاب مرحلة عمرية أو تعليمية معينة. ويلجأ بعض التربويين إلى الانطلاق من البنية الدلالية للمعجم؛ بحيث يتم استكمال بعض المفاهيم التي يراها القائمون على بناء الرصيد اللغوي ضرورية لهذه المرحلة،

١- رشدي طعيمة وعبد السلام المسدي ص ١١٢ مجلة الطفولة والتنمية ع ١٦ مج ٤ ٢٠٠٨

وإن لم تظهر في استخدامهم؛ الأمر الذي يجعل الأرصدة اللغوية بهذا المفهوم تجمع بين الوصفية (ما هو قائم)، والمعيارية (ما يراه التربويون ضروريًا للمرحلة العمرية أو التعليمية)؛ فلكل مستوى معجمه الخاص ونصوصه الأدبية والثقافية وقواعده الصرفية والنحوية والإملائية والنطقية.

ومن أهم أمثلة الأرصدة اللغوية:

- اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي (١٩٧٦) الرصيد اللغوي الوظيفي (للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي) القائمة العربية الفرنسية.
- الحسون، عبد الرحمن وهرمز، صباح (١٩٧٣). الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٧) الرصيد اللغوي الأساسي.

٢,٥ مصادر معجمية موجهة لمتعلم اللغة ومعلمها.

بدأ ظهور المعاجم التعليمية العربية التي توجهت إلى متعلم اللغة في التراث المعجمي العربي، وكانت غايتها تطوير الملكة اللفظية والكتابية للشادين في مجال الكتابة والأدب؛ تعلمه كيف يختار ألفاظه وعباراته وكيف يستخدمها. وفي العمل المعجمي الحديث ظهرت معاجم عربية تعليمية مثل المعجم الوجيز والمعجم العربي الأساسي وغيرهما، ومكانز تقدم الثروة اللفظية في تنظيم دلالي يبين العلاقات الدلالية خصوصا علاقتي الترادف والتضاد.

ومن أهم أمثلة المعاجم التعليمية:

- معجم اللغة لطفل المرحلة الابتدائية من إعداد مكتب التربية العربي.
- النجران، عثمان بن عبد الله بن محمد وسليمان، عبد العزيز صديق عبد الله (٢٠١٧) معجم سياقي للمفردات الواردة في سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.
- المعجم الوجيز.
- معجم الرائد

٥,٢,١ المعاجم

يمكن أن يعرف المعجم بأنه كتاب مرجعي، يضم قائمة من الوحدات المعجمية المفردة أو المركبة أو كليهما، تتباين أنواعه من حيث حجم الوحدات التي يشملها، وطبيعة المعلومات المقدمة لكل مدخل معجمي، وعمقها. تنظم مداخله على أسس لفظية أو اشتقاقية. وقد يكون التركيز في تقديمه المعلومات الدلالية، على التعريف والشرح المعجمي، أو على وضع الكلمة في السياقات الممكنة، المستخرجة من مدونة نصية أو مقتبسة، أو مخترعة من قبل صانعيه.

ويميز كثير من المعجميين (القاسمي، ١٩٩١م) لدى تصنيفهم المعاجم بين نوعين من المعاجم، هما معاجم الاستيعاب التي تساعد المتعلم في فهم اللغة. فالمتعلم يستشير هذا النوع من المعاجم عندما يصطدم بكلمة لا يعرف معناها. ومعاجم الإنتاج وهي المعاجم التي تجعل غايتها دعم مهارة الكتابة بتقديم الكلمات المناسبة، وتقديمها في سياقاتها اللغوية المقبولة، أو تقديم تعابير جاهزة.

ومن أمثلة معاجم الإنتاج في العربية:

- صيني، محمود إسماعيل ويوسف، حيمور (١٩٩١) معجم الطلاب: معجم سياقي للمفردات الشائعة.
- تطوير المعجم المساعد للكتاب التعليمي «العربية للناشئين «لترقية مهارة الكتابة بالبرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية.

٥,٢,٢ المكانز Thesauruses

يمكن القول، إن المكانز (أو معاجم المعاني) هي النمط المعجمي الألصق بمهارات الإنتاج (التحدث والكتابة)؛ إذ إنها تنطلق من المعنى؛ فتقدم البدائل الممكنة مجموعة في مدخل معجمي واحد، أو فكرة مكنزية واحدة. هذا الاختيارات المجمعة للمعنى أو المفهوم الواحد تجعل من السهل على من يستشير هذا الصنف من المعاجم، أن ينتقي منها ما يلائم فكرته ويعبر عنها.

ولقد شهدت الصناعة المعجمية العربية التراثية أنواعًا كثيرة من هذه المصادر المعجمية (معاجم المعاني أو معاجم الموضوعات)، سواء ما كان منها مركز اهتمامه

الكلمة، مثل المخصص لابن سيده.

ومن أهم الأمثلة على المكانز العربية الحديثة، نورد منها يلي:

- الشويري، جرجس همام (١٩٠٧م) معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية.
- صيني، محمود إسماعيل وحسين مختار الطاهر والدوش، سيد عوض الكريم (١٩٩٦م). المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية: عربي -عربي
- غالب، حنا (٢٠٠٣) كنز اللغة العربية، موسوعة في المترادفات والأضداد والتعابير
- عمر، أحمد مختار وآخرون(٢٠٠٤). المكنز الكبير.

٥,٢,٣ معاجم المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية

ينظر إلى الثروة اللفظية لمعجم اللغة باعتبارها تنتظم قسمين من الوحدات المعجمية (Lexical units)؛ الأول هو الكلمات المفردة (words)، والثاني هو التعابير التي تتكون من أكثر من كلمة أو المتلازمات اللفظية (Multiword Expressions). ويقصد بالمتلازمات / التجمعات اللفظية؛ العباراتِ أو التراكيبَ اللغويةَ التي تتكون من أكثر من كلمة، غير أنها، على المستوى الدلالي وربما الوظيفي التركيبي، تعمل باعتبارها وحدة معجمية واحدة. وتتضمن المتلازمات اللفظية أنماطا متعددة منها التعابير الاصطلاحية (Idioms)، والأفعال العبارية (phrasal verbs)، والمصطلح المركب (compound terms)، والأسماء المركبة (compound nouns)، وتراكيب الأفعال المساعدة (light verbs)، إضافة إلى المتواردات اللفظية (Collocations).

الجدول الآتي يشرح أنواع المتلازمات اللفظية في العربية، ويقدم أمثلة لكل نوع.

#	المتلازمات اللفظية	الشرح	أمثلة
١	Idiom التعبير الاصطلاحي	كلمتان أو أكثر لها دلالة واحدة، لا يمكن استنتاجها من مجموع معاني مفرداتها	على قدم وساق، هلم جرا، في خبر كان
٢	Phrasal Verb الأفعال العبارية	فعل + حرف جر: يكون فيه المعنى مختلفا عن معنى الفعل مفردا.	رغب في، رغب عن، أعرض عن، مال إلى، ضحك عليه
٣	Light Verb الأفعال الخفيفة	فعل + مصدر: يكون المعنى الأساسي في المصدر أو الاسم لا الفعل، ويكون العل دلاليا فعلا مساعدا	أخذ ثأرا، اتخذ قرارا، أجرى مهاتفة
٤	Pragmateme العبارات الوظيفية	عبارات تستعمل في مواقف اجتماعية	السلام عليكم، تصبح على خير، أهلا وسهلا،
٥	Collocations المتصاحبات اللفظية	متصاحبات لفظية معناها يمكن توقعه، ولكن تصاحبها شاع في الاستخدام اللغوي.	مطر غزير، أحمر قان، احتدم النقاش، برد قارس، أشعل سيجارة، لعب دورا
٦	Named Entity الأعلام (المركبة)	أعلام تتكون من كلمة. وتشمل أسماء البلاد، والمناطق الجغرافية، والأشخاص، والمؤسسات...	بني سويف، كفر الشيخ، علاء الدين، خط الاستواء، شجرة الدر، إي يو سي، أَبُو الهول
٧	Compound noun الاسم المركب	اسم (لا علم) يتركب من أكثر من كلمة ويدل على (شيء) واحد.	فرس النبي، أبو قردان.
٨	Compound Term المصطلح المركب	مصطلح يتكون من أكثر من كلمة	ثاني أكسيد الكربون، حقن مجهري، عرق النسا، المفعول المطلق

(أنماط المتلازمات اللفظية في اللغة العربية)

ومن أمثلة هذه المصادر في العصر الحديث:

- صيني، محمود إسماعيل وحسين، مختار الطاهر والدوش، عوض (١٩٩٦م). المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية.

ولا يخفى أهمية معاجم المتلازمات اللفظية والتعابير الاصطلاحية في دعم مهارة الكتابة؛ إذ إنها تقدم الكلمات في تراكيب أو عبارات شبه جاهزة، يمكن استخدامها في المواقف المختلفة. واستخدام المتلازمات اللفظية من أكثر العلامات الدالة على تمكن متعلم اللغة من مهارات اللغة، خاصة المهارات الإنتاجية. وتوظف في قياس مستوى التقدم في مهارة الكتابة.

٣,٥ مصادر معجمية محوسبة تدعم الكتابة العربية باستخدام الحاسوب.

تستخدم أدوات وبرامج التحرير الحاسوبية (معالجات النصوص) مصادر معجمية غايتها مساعدة مستخدميها في التدقيق المعجمي والصرفي والنحوي لما يكتبون. والغاية الأساسية من توظيف تلك البرمجيات الحاسوبية للمصادر المعجمية، التدقيق الإملائي والصرفي ومن أشهر هذه البرمجيات أو الأدوات، حزمة برنامج مايكروسوفت أوفيس (Word, Excel, Power point...)، النسخة العربية، وحزمة شركة أبل (Pages, Number, Key Note). أو حزمة أوبن أوفيس (Open Office).

وتأتي أهمية هذا النوع من المصادر المعجمية من كونه يساعد من يكتب العربية في تدقيق لغته وتصويب أخطائه الإملائية، لكونه متضمنًا على قائمة بكلمات اللغة (وحداتها المعجمية)، وقائمة تصريفاتها الممكنة أو المقبولة. وبعض برامج التحرير تقدم، أحيانًا، اقتراحات للمستعمل في حالة كتابة كلمة غير مخزنة بمعجمه، وبعضها يسمح للمستعمل بأن يضيف بعض الكلمات إلى المعجم.

٤,٥ تحليل نقدي للمصادر المعجمية والمكانز اللغوية؛ من منظور تطوير مهارة الكتابة.

وما يمكن ملاحظته من مراجعة المصادر المعجمية الداعمة لعملية تعليم العربية؛ أننا لا نكاد نجد لتطوير المناهج التعليمية، والمقررات الدراسية ما يوازيه على الجانب الآخر من تطوير في مجال صناعة المعاجم؛ بما يتواكب مع متطلبات تعليم اللغة العربية لغة أولى، أو لغة أجنبية، واحتياجات متعلميها الحقيقية. وفي سياق مراجعة واقع المصادر

المعجمية العربية في علاقتها بمهارة الكتابة، يمكن أن نقدم الملاحظات التالية:

- إن مجال تعليم اللغة العربية ينقصه مصادر معجمية تكون مراجع تدعم مهارة الكتابة، إن لمتعلم اللغة أو معلمها، أو لمطوري مناهجها. إضافة إلى غياب مكانز تعليمية تخلص إلى دعم مهارة تعليم الكتابة العلمية.
- مع غياب التمييز الجلي بين معاجم الاستيعاب ومعاجم الإنتاج؛ يظهر الفحص المتأني للأعمال المعجمية سيطرة الجانب الاستيعابي على الجوانب الإنتاجية لدى توجه هذه المصادر إلى دعم مهارات تعلم / تعليم اللغة العربية.
- معظم الأعمال المعجمية ما زالت في زمن المعجمية التقليدية، دون الإفادة من المنجز النظري والتقني في مجال المعجمية الحاسوبية.
- عدم وضوح الغاية من أجزاء كثيرة من المقررات فيما يتعلق بالمعجم. مثل قضية الكشف في المعاجم، أو استعمال المعاجم. فهل المقصود هو التدريبات الصرفية في ذاتها بالتوصل إلى جذر الكلمة المستهدفة، والقيام بتدريبات الإعلال والإبدال، أم المقصود هو استعمال المعجم، وهو الأولى من التعامل مع المعاجم. إضافة إلى معرفة أنواع المعلومات اللسانية التي يمكن للطالب أن يحصل عليها من خلال مطالعته مدخل معجمي. وكيف يفيد منها في لغته فهمًا وإنتاجًا.
- غياب كثير من النظريات التربوية الحديثة عن العمل في مجال بناء مصادر معجمية عربية حديثة، تخدم المهارات اللغوية الإنتاجية، وخصوصًا مهارة الكتابة. إضافة إلى غياب الاتساق والمنظومية، في مقاربة تعليم اللغة العربية لأبنائها. فما يفترض في تعليم لغة هو أن يكتسب متعلم اللغة المهارات الأساسية؛ الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة، إذ إن « الحديث عن بنية اللغة من حيث هي أصوات وأبنية المفردات وأنماط الجمل ومعاني المفردات يؤدي في أحسن الأحوال إلى معرفة علمية باللغة، ولكنه لا يؤدي بالضرورة إلى مهارات لغوية» (حجازي: ١٩٩٤ (١٢٧).
- غياب التوظيف العملي للمدونات المحوسبة في مجال العمل المعجمي المتعلق بالإنتاج الكتابي لمتعلمي العربية. وعدم الاعتماد على مدونة حاسوبية في اختيار

مادة المناهج وتصميمها، تكون مبنية على الأسس المتبعة في بناء المدونات النصية المحوسبة المعدة لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

- نقص المصادر المعجمية في مجال العربية لغة ثانية.

٦- ملخص: نتائج وتوصيات

تناولنا في هذا الفصل العلاقة بين المعجم والكتابة في السياق العربي. وتحددت أهداف الفصل في ثلاثة أهداف. كان أحدها هو محاولة استيضاح العلاقة بين المعجم والكتابة، واستجلاء القضايا البحثية المعجمية من منظور تطوير مهارة الكتابة العربية، وتبين القضايا البحثية المتعلقة بتطوير مهارة الكتابة من منظور البحث المعجمي. أما ثاني الأهداف فكان تقديم مراجعة عامة للبحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين تعليم مهارة الكتابة والمعجم. وأما ثالث الأهداف فكان تقديم فحص لعينة من المصادر والبرامج التعليمية التي عرضت لقضايا الكتابة العربية؛ لفحص منهجيات تعاملها مع المستوى المعجمي في علاقته بالكتابة العربية.

ولقد ظهر، من خلال تحليل المادة المتاحة من الأعمال البحثية الأكاديمية، والمصادر التعليمية، أن معظم الأعمال كانت بحاجة إلى تعميق الوعي بمفهوم المعجم وتصور علاقته بالإنتاج الكتابي، وتحديد أدق لمفهوم الوحدة المعجمية طبيعتها وأنواعها، والتمييز الجلي، نظريا وتطبيقيا، بين علاقة المعجم بمهارات الاستيعاب (الاستماع والقراءة)، ومهارات الإنتاج (المحادثة والكتابة). إضافة إلى التمييز بين طبيعة العلاقة بين المعجم في كل من مهارتي الكتابة والمحادثة.

وفي سياق البحوث والدراسات الأكاديمية في العلاقة بين المعجم سيطر الاتجاه التربوي، من حيث تنوع المجالات البحثية وعدد البحوث والدراسات على الاتجاه اللغوي. وأما المصادر المعجمية الداعمة لعملية الكتابة فيمكننا أن نجعلها في مجموعتين الأولى موجه لمتعلم اللغة ومعلمها، والثانية موجه لمطوري مناهج تعليم اللغة.

ولقد سيطر اتجاهان على تناول قضية الكتابة في السياق العربي:

- الاتجاه التربوي وكانت بحوثه تركز على مجتمع بحثي بعينه، وأتت معظم الدراسات التربوية متشابهة مكررة في الموضوع والإجراء.
- الاتجاه اللغوي، وكان التركيز فيه على تقديم النصائح للطلاب للحفاظ على جوانب الصواب اللغوي، وتحقيق الدقة في الأسلوب واختيار الكلمات.

التوصيات:

- تقترح الدراسة إجراء مراجعة مسحية نقدية شاملة لكل الأعمال المتعلقة بالكتابة العربية، وتصنيفها، وتفريغ موضوعاتها وتصنيفها، وتحليل محتواها، مع تقديم النقد لمادتها ومحتواها ومناهجها، من منظور لساني وتربوي؛ وبناء قاعدة بيانات مفصلة بنتائج التحليل؛ لتكون مادتها بنية بحثية تحتية لتطوير مناهج تعليم الكتابة العربية.
- تحديد الجوانب البحثية المعجمية التي لم تتم معالجتها أو درسها، أو التي تحتاج إلى مزيد من الدرس. ومن أمثلة ذلك قضايا المعجم الذهني، وتوظيفه في تطوير مهارة الكتابة، وصياغة معايير معجمية محكمة لقياس الإنتاج الكتابي لمتعلم اللغة العربية.
- بناء مدونة للمنجز الكتابي لمتعلمي اللغة العربية، وتحليلها من منظور معجمي ودلالي وتركيبي، بحيث توظف نتائج التحليل والإحصاء في بناء معجم يمثل الطاقة الإنتاجية لدى كل مرحلة من مراحل التعليم.
- البدء بإنجاز معجم إنتاجي لمتعلم اللغة العربي، وإنجاز معجم داعم لمهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية مصدر معجمي مستخلص من مدونة نصوص محوسبة.
- البدء بتوظيف المنجز البحثي النظري في إنجاز معايير لتقويم الكتابة وقياسها، تكون معايير متفقا عليها تربويا ولغويا.
- وجوب تمثل مفهوم / مفاهيم المعجم لدى البدء في بحث يرصد العلاقة بين المعجم والإنتاج الكتابي.

٧- المراجع

٧-١ المراجع العربية

- إبراهيم، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٣م) دليل الناطقين بغير العربية لتعلم التعبيرات الاصطلاحية. ط١: كوالالمبور: دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة.
- إبراهيم، محمد عبد الرحمن. (٢٠١١). مناهج مقترحة لتعليم التعبيرات الاصطلاحية للناطقين بغير العربية. مجلد ٢٢ LING مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. ص ص ٢٠٩ -٢٢٨.
- الجربوع، عبد الله سليمان وحسان، تمام وزهران، البدرواي ويونس، على وسليمان، محمد حامد ورواش، فؤاد ويوسف، حسن والإمام، هاشم. (٢٠٠٨م). الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى. (ط١). معهد اللغة العربي لغير الناطقين بها جامعة أم القرى.
- الجوهر، مودر. (٢٠١٧). دراسة في الرّصيد اللّغوي لكتب اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية مفردات المدرسة والتّعليم أنموذجا، الممارسات اللّغويّة. ٧٣ -٨٤، الجزء٣٣، (ع ٦) ٧٣-٨٤.
- الحسون، عبد الرحمن وهرمز، صباح. (١٩٧٣). الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الخلوفي، فاطمة. (٢٠١٤م). أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة في بناء كفاية معجمية. مجلة التدريس. كلية علوم التربية. (ع٦)، السلسلة الجديدة، يونيو، الرباط، المغرب.
- الزبيدي، علاء علي حسين. (٢٠١٣). بناء قاموس لغوي وقياس أثره في الأداء التعبيري لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. جامعة ديالى. كلية التربية الأساسية.
- الساقي، مصطفى فاضل (١٩٧٧). أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة. (ط١). القاهرة:مكتبة الخانجي.

- الشايع، مبروك. (٢٠١١م). الكتابة العربية، أصولها وقواعدها. الطبعة الأولى. دار الأندلس، المملكة العربية السعودية.
- الصوري، عباس. (٢٠٠٢). في بيداغوجيا اللغة العربية: الرصيد المعجمي الحي. (ط١). المغرب، مطبعة النجاح.
- الصوفي، عبد اللطيف. (٢٠٠٩م). فن الكتابة، أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة. الطبعة الثانية. دمشق: دار الفكر.
- العايد، أحمد. (١٩٨١). الرصيد اللغوي العربي وأبعاده، سلسلة اللسانيات، اللسانيات واللغة العربية، الجامعة ١٢ التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، ص ص٩٩ – ١١٩.
- العبادي، عبد الله عبد الكريم، وحسان، تمام والفقي، علي محمد وطعيمة، وشدي أحمد وسليم، عبد الواحد عبد الحافظ. (٢٠٠٨م). تعليم العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأساسي. (ط١). جامعة أم القرى.
- العدناني، محمد. (١٩٨٩م). معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة. (ط١). لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- العدناني، محمد. (١٩٩٦م). معجم الأخطاء الشائعة. (ط١). لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- العلمية، نور. (٢٠١٨م). تحليل الأخطاء الدلالية المعجمية في مهارة الكتابة لطلبة الفصل الثاني بمدرسة السلام الثانوية الإسلامية بانجيلان طوبان، أندونسيا.
- العميري، مناهل عبد الوهاب. (٢٠١١م). أثر توظيف المعجم العربي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادتي الأدب والنصوص والأداء التعبيري. جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية.
- الفاعوري؛ عوني صبحي. (٢٠١١م). أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان. دراسة تحليلية. مجلة مجمع اللغة العربية. الأردن. العدد ٨١.

- اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي. (١٩٧٦م). الرصيد اللغوي الوظيفي، للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، القائمة العربية الفرنسية، ط٢: تونس.

- المعتوق، محمد أحمد. (١٩٩٦م). الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها. ط١: الكويت: عالم المعرفة.

- المهدي، محمود عبد العزيز محمود. (٢٠٠٣م). فاعلية وحدة نحوية بلاغية مقترحة في ضوء علم النحو التحويلي على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والطلاقة اللفظية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ.

- الناقة، محمود كامل حسن. (٢٠١٣م). مخطط إجرائي للإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجلة بحوث، دار زايد للثقافة الإسلامية المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ص ص ٨ – ٤٥.

- النجار، بسام. (٢٠٠٣م). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

- النجار، محمد رجب ومصلوح، سعد والهواري، أحمد إبراهيم. (٢٠٠١م). الكتابة العربية، مهاراتها وفنونها. الطبعة الأولى: الكويت، مكتبة دار العروبة.

- النجران، عثمان بن عبد الله بن محمد وسليمان، عبد العزيز صديق عبد الله. (٢٠١٧م). معجم سياقي للمفردات الواردة في سلسلة كتاب دروس تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، جامعة أسيوط -كلية التربية، المجلد ٣٣، العدد الأول، جزء ٢.

- النشوان، أحمد بن محمد. (١٤٢٧هـ). اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج ١٨، ع ٣٨.

- النقية، فريدة. (٢٠١٧م). إعداد المعجم المساعد على الأساس الموضوعي لكتاب تعليم اللغة العربية للصف الأول بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية بليتر.
- الهاشمي، عبد الرحمن. (١٩٩٤م). أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الهاشمي، عبد الله. (٢٠١١). الاستراتيجيات المباشرة لتنمية الثروة اللفظية: خصائصها وإجراءاتها التعليمية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات ٢٢ -٢٤ أبريل ٢٠١١. مركز اللغات بالجامعة الإسلامية، ماليزيا.
- الواسطي، سليمان. (١٩٨٠م). كيفية تقديم المفردات في الكتاب المدرسي، ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط.
- بروستاد، كرستن والتونسي، عباس والبطل، محمد. (٢٠٠٧م). كتاب الكتاب في تعلم اللغة العربيّة، واشنطن. جامعة جورج تاون.
- بشرى، وخدو ويامنة، السحاب. (٢٠١٥م). الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية): رسالة ماجستير.
- تأليف مشترك. (٢٠٠٩م). استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، المجلس العربي للطفولة والتنمية، دار نوبار للطباعة.
- تارش، جموعي وبوجملين، لبوخ. (٢٠١٣ م). المعاجم الموجهة للطلاب في ضوء المعجمية الحديثة، معجم الطلاب ليوسف شكري فرحات، عينةً. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- حجازي، محمود فهمي. (١٩٩٤م). البحث اللغوي، ط١: مكتبة غريب، القاهرة.
- حسان، تمام. (١٩٧٣). اللغة العربية معناها ومبناها. ط١: القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حسان، تمام. (١٩٨٣م). التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها. ط١: مكة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

- حسني، سوسن. (٢٠٠١م). دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التحريرية للطلبة الصينيين دارسي اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة القديس يوسف.
- خاطر، محمود رشدي. (١٩٥٥م). قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية. المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي.
- خليل، إبراهيم والصمادي، امتنان. (٢٠٠٩م). فن الكتابة والتعبير. الطبعة الثانية: دار المسيرة، عمان.
- زعفر، كمال. (٢٠١٧م). فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي. الطبعة الخامسة، مكتبة دار المتنبي، المملكة العربية السعودية.
- سعداني، سليم. (٢٠١٥). إشكالية التّعبير عند التّلميذ بين الرّصيد اللّغوي والعملية الفكرية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، الجزء ٧، العدد ٧، ٢٠٩ – ٢٢٠.
- شلتاغ، جنان جبار. (٢٠١٣). أثر استراتيجية الكلمة المفتاحية في الفهم القرائي والأداء التعبيري عند طالبات الصف الثاني المتوسط. وسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة ابن رشد.
- صالح، عبد الرحمن الحاج. (١٩٩٩م). ورقة حول مشروع الذخيرة اللغوية. اللسان العربي، ع ٤٧: ١٠٧ – ١١٧.
- صالح، عبد الرحمن الحاج. (٢٠٠٨م):الرصيد اللغوي العربي المنشود وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد ٤٤١.
- صيني، محمود إسماعيل وحسين، مختار الطاهر والدوش، عوض. (١٩٩٦م). المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية. ط١: بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- صيني، محمود إسماعيل وعبد العزيز، ناصف مصطفى وسليمان، مصطفى أحمد. (١٩٩٣م). المكنز العربي المعاصر: معجم في المترادفات والمتجانسات للمؤلفين والمترجمين والطلاب، مكتبة لبنان ناشرون.

- صيني، محمود إسماعيل ويوسف، حيمور. (١٩٩١م). معجم الطلاب: معجم سياقي للمفردات الشائعة. ط١: بيروت مكتبة لبنان ناشرون.
- طعيمة، رشدي والمسدي، عبد السلام. (٢٠٠٨م). مجلة الطفولة والتنمية ع ١٦مج ٤.
- عاقل، فاخر. (١٩٥٣م). المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية. ط١: دمشق.
- عبد الجابر، سعود وآخرين. (٢٠١٣م). فن الكتابة والتعبير. ط١: دار المأمون للنشر والتوزيع، عمّان.
- عبد الرزاق، مفيدة. (٢٠٠٨م). فعالية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات العربية: دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا. دراسة ماجستير. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- عبد السلام، نادية محمد. (١٩٧٤م). دراسة تجريبية للعوامل الداخلة في القدرة اللفظية باستخدام التحليل العالمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- علوي، حافظ إسماعيل. (٢٠١٦م):اللسانيات ودورها في التنشئة اللغوية للطفل:الإشكالات في المعجم المدرسي. حوليات المخبر، ع ٦، ص ص.
- عمر، أحمد مختار وفريق عمل. (٢٠٠٠). المكنز الكبير: معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات. ط١: دار سطور، الرياض.
- عمر، أحمد مختار. (١٩٩١م). أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ط١: عالم الكتب، القاهرة.
- عمّار، محمد إسماعيل. (١٩٩٨م). الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجرّ. دار عالم الكتب، ط١: الرياض.
- غالب، حنا. (٢٠٠٣م). كنز اللغة العربية، موسوعة في المترادفات والأضداد والتعابير.
- غالي، وجدي رزق (٢٠٠٣م) السراج الوجيز، معجم للمترادفات والعبارات الاصطلاحية والأضداد العربية. طبعة ١: مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت.

- محمد، جودة مبروك. (٢٠٠٥م). المعجم الوجيز في الأخطاء الشائعة والإجازات اللغوية، ط١: مكتبة الآداب.
- محمد، طه محمد. (١٩٩٥م). العمليات والإستراتيجيات المعرفية المتضمن في أداء بعض مهام الفهم اللفظي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- محمود، عصام. (٢٠١٢م). مهارات الكتابة العربية، قواعد وتدريبات ونصوص. الطبعة الأولى: دار العلم والإيمان، دسوق، مصر.
- مدكور، عمرو محمد فرج. (٢٠١١م). المفردات المستخدمة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها المستوى المبتدئ: دراسة لغوية إحصائية المصدر: مجلة رسالة المشرق، مركز الدراسات الشرقية بجامعة القاهرة - مصر. مج٢٦، ع٤. ٢٠١١ ص ص: ٣٨٠-٣٢٧.
- مصطفى، عبد الرءوف زهدي وأبو زيد، سامي يوسف. (٢٠٠٥م). مهارات الكتابة العربية٢، كتابة المقال. الطبعة الأولى: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.
- ميلة، الطاهر. (٢٠١٠م). مواصفات المعجم المدرسي المعاصر. مجلة اللسانيات، الجزائر، مركز البحث العلمي لتطوير اللغة العربية، ع ١٦.
- ولانساري، النساء أكينج. (٢٠١٧). تطوير المعجم المساعد للكتاب التعليمي «العربية للناشئين» لترقية مهارة الكتابة. بالبرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية. رسالة ماجستير، علوم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق.
- ياقوت، محمود سليمان. (٢٠٠٣م). فن الكتابة الصحيحة. ط١: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- يونس، فتحي علي. (١٩٧٤). الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

٧-٢ المراجع الإنجليزية

- Aitchison, J. (1996). Words in the mind- an introduction to the mental lexicon. Oxford an New York: Blackwell Publishers ltd.
- Alghamdi, M., M. Alkanhal, M. Al-Badrashiny, A. Al-Qabbany, A. Areshey, and A. Alharbi. (2014). "A hybrid automatic scoring system for Arabic essays," AI Communications, 27(2):103-111.
- Bloch, J. (2009). The design of an online concordancing program for teaching about reporting verbs. Language Learning & Technology, 13(1), 59-78.
- COBUILD Dictionary on CD-ROM. (2006). US: Collins Publications.
- Fan, M. (2009). An exploratory study of collocational use by ESL students -A task-based approach. System, 37, 110-123.
- Hawwari, A, Attia, M and Diab, M. (2014). A Framework for the Classification and Annotation of Multiword Expressions in Dialectal Arabic. In the Arabic Natural Language Processing Workshop (ANLP) in EMNLP 2014
- Huang. H.T. (2007). Vocabulary learning in an automated graded reading program. Language Learning & Technology, 11(3), 64-82.
- Lewis, M. (1993). The lexical approach: the state of ELT and the way forward. Hove, England: language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice. Hove: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. (2000). language in the lexical approach. in teaching collocation: further developments in the Lexical Approach, Michael Lewis (ed.) pp. 126-154. Hove: language teaching publications.
- Mark C. Baker (2003). Lexical Categories. Verbs, Nouns, and Adjective. Cambridge university press.
- R. R. K. Hartmann and Gregory James (1998). Dictionary of Lexicography. Routledge. London.
- Schmitt, N. (2001). Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shehab, A, Faroun, M , Rashad, M (2018). An Automatic Arabic Essay Grading System based on Text Similarity Algorithms, International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), Volume 9 Issue 3, 2018.
- Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (ed). (2004). How to use corpora in language teaching. Amesterdam: John Bejamins.
- Willis, D. (1990). The lexical syllabus: A new approach to language learning. London: Collins ELT.

الفصل الثالث

مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي

(ملاحظات أوّلِيَّة)

د. **محمود العشيري**
كلية دار العلوم–جامعة الفيوم

ملخص

تعد تحديات إجادة الكتابة في المرحلة الجامعية جزءًا من تحديات أكبر تتصل بوضعية اللغة العربية في الجامعات العربية وسياق استخدامها والإنتاج المعرفي بها، وهي وضعية لا تنفصل بالتأكيد عن مراحل التعليم ما قبل الجامعي فضلًا عن السياسة اللغوية الناظمة للمجتمع وما تتبناه وزارات التعليم العالي والجامعات ومؤسسات البحث العلمي من مواقف صريحة أو مضمرة إزاء العربية.

وتحتل مهارة الكتابة صدارة مهارات اللغة في مرحلة التعليم الجامعي، فيما نتصور، لعلاقتها بالإنتاج المعرفي بعامة والوظيفي والبحثي على وجه الخصوص، ومن هنا يأتي هذا التعالق بين معالجة مسألة اللغة في هذه المرحلة من التعليم ومعالجة مسألة الكتابة.

ومن هنا يقارب هذا البحث العربيةَ والكتابةَ بالتبعية عبر دوائر ثلاث؛ دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، دائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية. ويقدم بعض أهم الملاحظات حول نماذج لتلك المصادر المتداولة في حقل تعليم الكتابة في المرحلة الجامعية وما يوازيها.

مقدمة

يبدو عدم الرضا عن واقع اللغة العربية في مؤسسات التعليم الجامعي قاسمًا مشتركًا بين جل الجامعيين والمختصين في العديد من البلاد العربية، وحسبنا أن نشير إلى العديد من اللقاءات العلمية[1]، التي أشَّرت أول ما أشرت إلى وضعية الأزمة ومحاولة

١- منها على سبيل المثال:

١- ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة، في دول الخليج والجزيرة العربية – كلية الآداب والتربية- جامعة الكويت- (٤-٦) نوفمبر ١٩٧٩م.

٢- ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية-الجزائر- (٧-٩) إبريل- ١٩٨٤م.

٣- ندوة مشكلات اللغة العربية في المرحلة الجامعية –قسم اللغة العربية- كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية- جامعة قطر- (٢٤-٢٦) ديسمبر ١٩٨٩. ونشرت أعمالها عام ١٩٩٢م.

٤- مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي –جامعة الإمارات- العين- ١٨-٢٠) إبريل ١٩٩٢م.

٥- ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية- جامعة الإمام- المملكة العربية السعودية- (٢٣-٢٥ جمادى الأولى) –١٤١٦هـ/ (١٧-١٩) أكتوبر ١٩٩٥م.

٦- ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات المصرية. جامعة القاهرة –مصر- ١٩٩٩م.

٧- ورشة تدريس اللغة العربية لأبنائها –جامعة جورجتاون –قطر- (٢٣-٢٤) إبريل – ٢٠١١م.

٨- تعليم العربية للعرب من غير المختصين في المرحلة الجامعية-حلقة نقاشية- جامعة جورجتاون –قطر- (٢٦ إبريل) – ٢٠١٥م.

حصارها أو تجاوزها، وقد انصبت العديد من الجهود فيها على فحص أبعاد المشكلة وتقديم بعض المقاربات التي تروم معالجة هذا الضعف العام والشائع في إجادة العربية؛ بما يؤهل الخريج لأن يؤدي مهامه الأساسية المنشودة بكفاءة واقتدار.

وفي هذه الورقة سنولي عناية خاصة بالكتابة، وتحديدًا بالأعمال التطبيقية التي استهدفت تنمية هذه المهارة في مرحلة التعليم الجامعي، وما يؤدي إليها من تخطيط وسياسات. ولهذا ستقع النقاط التي سنثيرها في هذا البحث في دوائر ثلاث؛ دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، دائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية.

١ - دائرة المجتمع والسياسة اللغوية:

١-١ في التعليم والازدواجية اللغوية:

تعيش العربية نوعًا من الازدواجية اللغوية، حيث نجد «تعايشًا على المدى الطويل بين تنوعات شفويةٍ فِطْرِيّةٍ للغة، من جهةٍ، وتَنَوّعٍ-ليس لغَّة أمًّا-لأي أحد» (الفهري، ٢٠١٣، ص٢١). ومن ثم نجدنا إزاء نظامين تعبيريين متمايزين جزيئًا للسان العربي نفسه؛ إذ إن التنوع الحادث بينهما تنوع داخلي، متعلق بنوعين مرتبطين لغويًا وسُلاليًّا؛ النظام الأول عامية دارجة – مُكتَسَبة هي اللغة الأم إن صح التعبير، هي لسان البيت والشارع. وربما يُكتسب أكثر من تنوع منه، وهي فطرية تكتسب عبر الأسرة والمجتمع بدرجات متفاوتة. أما النظام الآخر وهو الفصيحة، وهو اللسان المُقَعَّد أو المعيار الذي ليس لغَّة أُمًّا، وهو يُتَعَلَّم عبر مؤسسات التعليم، ويُؤْلَف عبر بعض وسائط الاتصال المتعددة.

وهذا الوضع اللغوي ليس أزمَة في ذاته، وإن شكل تحديات، فالعربية ليست فريدةً في هذا؛ فهناك أشكال من الازدواجية أكثر تعقيدًا في مجتمعات أخرى، وقد كان هذا الواقع اللغوي هو نفسه أو يكاد عبر العصور الماضية المختلفة، وأيضًا زمان ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، ولم يمنعها هذا لا من التقدم ولا التأليف ولا الإبداع ولا الترجمة عن غيرها من الأمم، وإنما المعضلة تكمن في تعاطينا مع المشكلة أو مع هذا الواقع الذي أصبح أصيلًا في الثقافة العربية.

إن معطيات الفصحى أو «اللغة المعيار» ليست فطرّية، وإنما هي مُعْطى ثقافي يمكن اكتسابه وتطويره وتوجيهه عبر وظائف يمكن إتقانها، ومن ثَمَّ تصبح مؤسسات التعليم هي حَلَبة الصراع التي تضمن لهذه الازدواجية، كما في الحالة العربية على الأخص، الاستقرار، حافظة على اللغة المعيارية وجودها ومكانتها وحياتها، أو مائلة بها نحو اكتساح العاميات أو هدير الازدواجية اللغوية.

فإذا ما انتشرت الأمية، أو الأميّة المُقَنَّعة بانخفاض جودة المنتج التعليمي، يمسي المجتمع مجتمعًا محدود التمدرس؛ وتصبح الهيمنة حينئذٍ هيمنة لصالح الصيغ الشفوية، وتنزوي اللغة المعيارية، منزوية معها العلوم والمعارف، وفي المقابل فإن تحقيق الجودة في التعليم والاهتمام به يؤول بنا إلى تحقيق نهضة في إنتاج المعارف العلمية الواسعة وباللغة المعيارية أيضًا، إذا ما شاركت على نحوٍ أصيل في تعليم العلوم والمعارف؛ لتضحى بعد ذلك لغة تفكير وإنتاج للمعرفة.

ولعلنا نجد في مؤسسات التعليم العالي نوعًا ما من الارتباط الطردي بين تحقيق مستوى عالٍ من التمدرس أو الإقبال على التعليم والتفوق فيه، والتمكن من مهارات اللغة عند المستوى المعياري أو الفصيح؛ وخلاف ذلك فهو الاستثناء اللافت الذي يثبت المسألة ولا ينفيها.

تعميم التعليم بحد ذاته وإيلاء اللغة المعيارية دورها الطبيعي في حمل رسالتها الثقافية ودورها في تشكيل الهوية، وإن في ظل تعدديّة لغوية، ضمين بتجديد هذه اللغة لطبيعتها واكتسابها عناصر قوة جديدة واستمرارها في الحفاظ على الهوية مع دعم تشكلاتها وتطوراتها.

وربما جاء الإعلام بدرجة ما بعد التعليم، حيث يعكس واقع الاتصال عبر وسائل الإعلام الواقع اللغوي الذي يتسع عبر مناقشة قضايا المجتمع والفكر والسياسة والثقافة، وينتقل هذا الواقع اللغوي لطبقات ربما لم يَتَسَنَّ لها أو يتهيّأ لها أن تناقش هذه الموضوعات بهذه اللغة، ولكنها شيئًا فشيئًا تفهها وتستوعبها، وأحيانًا ما تختلط بلغتها الدارجة بدرجات مختلفة. ولكنها تظل مقبولة على مستوى الفهم، كما في نشرات الأخبار وخطب الزعماء الرسمية، والتحليلات السياسية والثقافية وبعض التحليلات الاجتماعية المعمقة وغيرها.

٢-١ العربية ولغات التعليم:

إن الوضع الذي نحن عليه الآن في العربية وبالنظر إلى أفق الإنتاج العلمي البشري يدعونا إلى الانحياز إلى «الثنائية اللغوية» في التعليم شريطة أن تكون دون كُلْفَةٍ نفسية أو معرفية. بل ربما كان اختيارها اختيارًا حتميًّا الآن في ظل:

- هيمنة غربية على إنتاج المعرفة وأدواتها.
- شبه انفراد للإنجليزية بقطبية لغة إنتاج العلوم والمعارف وتداولها في هذا العصر، بعد أن غدت لغةً للمؤتمرات الدولية في شتى بقاع الأرض، ولغة معظم الدوريات العلمية الكبرى، ولغة عرض سائر الاكتشافات والترويج لها.

ولعل تبني هذا الموقف الثنائي الذي لا يهمل اللغة الوطنية ولا ينغلق عليها يتيح الفرصة للمتعلم أن يتابع تطورات العلوم الحديثة ومستجداتها، وأن يجد فرصةً أفضل في سوق العمل في الوقت الذي يحفظ على المتعلم هويته وانتماءه لثقافته والنأي بها عن مجرى تنهار فيه جُرُفه التي لا تواكب العلم الحديث ومتطلباته؛ إذ تدفع هذه الثنائية بالثقافة ولغتها نحو التطور ومواكبة العصر من خلال النقل والمتابعة والاستيعاب وإعادة الإنتاج والابتكار.

غير أن هيمنة الإنجليزية لغةً على حقل الإنتاج العلمي العالمي لا يُسَوّغ لأمة التخلي عن لغتها لحسابها، والتسليم المطلق بهذه الهيمنة؛ بل يجب- كما يقول الفاسي الفهري أن «يَتَوَسَّعَ استعمالها لأن النظام اللغوي العالمي ليس قارًّا، بل هو نتيجة تجاذب مستمر، تقع فيه توازنات مؤقتة، تحددها حيوية اللغات، أو ديناميتها وحركيتها، بحيث تصعد لغة أو لغات وتنزل أخرى، كما حدث للفرنسية التي تقوّى وضعها العالمي في القرن التاسع عشر على الخصوص، وحدث للعربية وقت تبوئها دور لغة العلوم والحضارة في بغداد والأندلس» (الفهري، ٢٠١٣، ص٤٩).

وثمة توجه واضح لا يُسَلّم بالقطبية الوحيدة للإنجليزية على حساب اللغات الأخرى، يتبناه الفرنسيون والألمان والصينيون والهنود، يعمل على اعتماد قطبية متعددة بكوكبات من الأمم واللغات. وفي هذا للإطار تدعم اليونسكو اعتماد اللغات الوطنية في تعليم المواد، كما يتبنّى الاتحاد الأوربي مبدأ التعددية اللغوية (الفهري، ٢٠١٣، ص٥٠).

ولعله لم يتبق أمه كبيرة من الأمم لا تدرس سائر العلوم والمعارف بلغتها الوطنية عدا أمة العرب ويمكن أن ننظر إلى كوريا واليابان وفيتنام وفنلندا، وإسرائيل التي أحيت لغة من الموات وجعلتها لغة للحياة وللعلم، في الوقت الذي ندفن نحن فيه، نحن العرب، لغةً حيةً بأيدينا.

ويكاد يكون الحديث عن «النهوض باللغة العربية» أو «حمايتها» أو «تمكينها» فيما دعت إليه المنظمات والهيئات أو تبنته الحكومات مجرد ذَرّ للرماد في عيون المتابعين لصعود الإنجليزية السادر، في بلدانهم ومناهجهم التعليمية حياتهم اليومية؛ لترقيها الرأسي وتوسعها الأفقي. فلن يكون ثمة تمكين للفصحى إلا بتمكينها عبر التعليم، ليس فقط بإعادة ما قُضِمَ منها في العقود الأخيرة بل بإحياء شبابها ترجمةً ونشرًا وتطويرًا لأساليب تدريسها ومناقشة علوم العصر بها، وإيلائها مكانها المستحق في مؤسسات التعليم والمؤسسات البحثية لغةً للعلم والمعرفة، ولن يكون هذا إلا وفق سياسة لغوية مؤسساتيّة. فكل محاضرة علمية في علم إنساني أو تطبيقي تلقى في العالم العربي بالعامية أو بلغة أجنبية هو قضم من مساحة اللغة المعيار وحيز وجودها في الحياة وقدرتها على الاستمرار، وقدره أبنائها على التفكير العلمي بها والإبداع من خلالها. ولا شك أيضًا أن كلَّ محاضرة علمية سَلِسَةٍ مَبينةٍ، وكل كتاب يؤلف أو مقالٍ يكتب أو يترجم بعربيةٍ صافيةٍ ناصعةٍ دقيقة لا التواء فيها أو إبهام هو إضافة إلى قدرة هذه اللغة المعيارية على الاستمرار.

٢- دائرة المؤسسة التعليمية:

٢-١ الكتابة والتعليم المبني على الكفايات والمهارات:

من الواجب قبل الشروع في التخطيط للمقرر أن نتساءل حول الموقف التعليمي الذي نحن بصدده، فنتساءل حول:

- ما ينبغي على المتعلم، الذي نقدم له عونًا دراسيًا، أن يُنْجِزه باللغة، وهو ما يتأسس على دراسة واقع واحتياجات المتعلمين، حينئذ سيتبدى لنا الفارق الكبير بين الاحتياجات الضرورية للمتعلم الخاصة بالكتابة والأخرى التي لا تسكن إلا عقل المعلم، وفهمه حول اللغة وإتقانها.

- ما يجب على المتعلمين أن يتعلموه أو يعلموه أو يكتسبوه ليتمكنوا من امتلاك ما يؤهلهم لإنجاز هذه المهام.
- المعارف والقدرات والخبرات المتوفرة لدى المتعلمين، وعلى أي نحوٍ تمكنهم من تحقيق أهدافهم.
- ما يلزم من الوقت ليتمكن المتعلمون من تحقيق أهدافهم وامتلاك مهاراتهم التي تمكنهم من حل مشكلاتهم.
- مسائل الكفاءة اللغوية ومتطلباتها من ساعات دراسية ومقررات وهيئة تدريسية وصياغة مقررات دراسية تحققها.
- كثافة الفصول الدراسية والأعباء التدريسية؟ فمن غير المعقول أن نتكلم عن إنتاج لغوي لعدد طلاب قد يبلغ الأربعين أو الخمسين طالبًا في بعض الصفوف في حين لا تكاد صفوف تعليم اللغة تتعدى العشرة أو الخمسة عشر طالبًا. مع معلم يدرس نصابًا تدريسيًا يبلغ عادة (١٨) ساعة أسبوعيًّا، ولا أعتقد أن أحدًا سوف يلتحق بصفوف تعلم اللغة الأجنبية في أي من مراكز التعليم الخاصة إذا بلغ عدد الطلاب حدود ما هو موجود لدينا في بعض الجامعات في صفوف مهارات اللغة. أو أن معلمًا يستطيع أن يتابع مهارات مئات الطلاب أسبوعيًّا، ويتابع إنتاجهم الكتابي أو اللغوي بعامة.

ويتصل بالسياسة المؤسساتية أيضا قصر أمور اللغة، مع ما يعاني منه المتعلمون من قصور شديد في المهارات والكفايات، على مقررين أو مقرر واحد في أغلب الأحوال، لا يتجاوز تقديمه الساعات الثلاث أسبوعيًّا، أي حوالي (٤٨) ساعة، تقدم في فصل دراسي واحد وانتهى الأمر. ولن يكون تقديمنا لمهارات اللغة العربية حينئذٍ إلا تقديمًا على طريقة «تعلم الإيطالية في ساعتين» أو «اليابانية بدون معلم في ثلاثة أيام»...! فنكون هنا كمن يريد إدخال الفيل في الصندوق، أو من يتصور المعلمين هؤلاء السحرة المهرة القادرين على أن يأتوا بما لم يأتِ به الأوائلُ؛ فينتظر منهم أن يكسبوا الطلاب مهارات الكتابة الصحيحة، ويعالجوا أخطاء الصياغة والإملاء والأسلوب، وينموا مهارات الفهم الجيد للمقروء والمسموع، والتحدث بالعربية بطلاقة، وقد يطمح

البعض إلى استكناه جماليات بعض النصوص! واستنبات حب العربية وتقديرها في النفوس! وأن يتصالح معها ويشعر بأهميتها وجدواها في حياته ([1])... كل هذا عبر مقرر واحد أو مقررين يدرسهما الطالب الجامعي (في إطار خطة دراسته للمتطلبات العامة)، وقد يكون هذا المقرر اختياريًا في بعض الأحيان، فلا يرى الطالب حرفًا عربيًا ولا يسمع به، تاركين إياه لتجاربه العشوائية مع اللغة، إذا كان ثمة مجال للتعامل معها، دون أن يتوقف قليلاً لتأمل استخدامه لها وترشيده.

ومثل هذه العوائق لن يجدي معها أية حلول مما هو متاح في الأفق، ما لم يتغير وضعها، فهي أمور تتصل حقيقة بالاعتمادات المالية والكلفة الاقتصادية وسياسة المؤسسات التعليمية وإرادتها السياسية في تقديم حلول جذرية ناجعة لمشكلة اللغة الوطنية ومحاولة تجاوزها وليس مجرد تجميل ملمح هنا أو هناك، وهي كلفة، على الرغم من تواضعها، يبدو أن معظم المؤسسات غير مستعدة لتقديمها. فما زال القرار اللغوي في الحقيقة منحة من السلطة أو الإدارة، ومازال بعيدًا عن الأفهام أن ثمة في الأفق ما يسمى بـ «العدالة اللغوية» و»الديمقراطية اللغوية» أو أن اللغة تخطيط تستشير فيه الحكومات أُولي الرأي أو الخبرة والمختصين، شأنها في ذلك شأن سائر الأنشطة الإنسانية.

٢-٢ ضرورة اعتماد مستوى محدد من الكفاءة اللغوية باللغة العربية للطالب الجامعي:

إن حل المشكلة لن يكون في شحن هذا المقرر بكل ما يمكن تصوره من أساليب التدريس الحديثة، واستخدام التكنولوجيا، وهي عظيمة الأثر والفائدة، أو حشوه بمعارف إضافية أو تغطية لأوسع نطاق من عناوين الأبواب النحوية، ولن يكون أيضًا في اختزال المقرر إلى عناوين تواصلية قد يراها البعض في بعض الأحيان «منزوعة الدسم» تدلف إلى العربية من باب التواصل، ولا تهيئ للمتعلم التدرب على ما يخبره في ظل إرشاد ومتابعة ولو لمرة واحدة.

١- العجيب أن بعض نواتج قياسات التعلم تقول إن البرامج حققت ذلك بما يتجاوز أحيانًا ٨٠٪!، وهي جوانب لا مجال لمناقشتها الآن، ولكن يبقى أننا نظل نشكو بعد هذه النتائج من ضعف الطلاب ورداءة المُخْرَج التعليمي. ونظل نتحدث عن «عجز شامل» لدى الطلاب. (انظر: د.حسام الخطيب- المجلة العربية للثقافة- المنظمة العربية. السنة ١٢ -العدد ٢٢- ١٩٩٢. ص ٤٩ -٧٠).

وأتصور أن المدخل الرئيسي لعلاج الوضع اللغوي المتدهور في الجامعات لن يكون إلا بأن نستبدل بمسألة اجتياز مقرر وحيد أو مقررين في اللغة العربية مفهوم «الكفاءة اللغوية» لدى خريج الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي. نستطيع عنده وصف ما يستطيع المرء فعله باللغة في مجالات القراءة والاستماع والتحدث والكتابة يكون مناسبًا لطموح مؤسسات التعليم واحتياجات المتعلمين ومتطلباتهم الحياتية والمهنية بوصفهم مواطنين وخريجين عند مستوى تعليمي معين وفي تخصص بعينه. على هؤلاء الخريجين أن يحققوه قبيل تخرجهم.

فكثير من الجامعات تفرض مستوى من إجادة اللغة الأجنبية للالتحاق بها ليواصل الطالب تعليمه بها، وليس أحرى من أن تفرض الجامعات مستوى كفاءة ما من إجادة العربية، لا يتخرج المتعلم من الجامعة إلا بعد تحقيقه. وهي بالطبع كفاءة في استخدام اللغة لا في المعرفة النظرية بالقواعد والإعراب...! هذه الكفاءة تمثل الحد الأدنى الذي تأمل المؤسسة من طلابها تحقيقه بما يكفل لهم أداء مهامهم العامة باللغة العربية بالإضافة إلى مهامهم الجامعية بالنسبة لأقلهم احتياجًا للعربية وأقلهم اعتمادًا عليها. على أن يخضع هذا المستوى عبر سنوات التجربة للتعديل وإعادة الترسيم، وتغطي هذه الكفاءة برامج تعليم العربية لأهداف عامة كطالب الطب والهندسة والفيزياء ممن تعتمد دراستهم اللغة الأجنبية إلى حدّ كبير، في الوقت الذي يخضع في هذا المستوى لحدود أعلى عند تخصصات أخرى تحتل العربية من تخصصاتهم موقعًا لا تحتله في مجتمعات أخرى كالإعلام والشؤون الدولية والاجتماع والقانون.. وهنا أتصور أن تعليم العربية لأهداف خاصة قد يكون مسارًا مناسبًا لإعداد المتعلمين لأداء مهامهم عبر هذه التخصصات، وهنا لابد من الأخذ بمعطيات الدرس اللساني في تحليل الخطابات القانونية والإعلامية والاسترشاد بها فيما يقدم للطلاب من أنشطة تتصل بمهاهم الواقعية.

ولكي نجد معيارًا أو معايير لكفاءة يجب أن يكون لدينا وصفٌ لمستوياتها المرجعية المستندة إلى نظريات في الكفاءة اللغوية تغطي كل أنماط المستفيدين من هذا الوصف. ولكن على نحوٍ مبدئي يمكننا أن نشرع في تعيين هذه المعايير ووصف مستويات تحققها ومؤشراتها بالنسبة لهذه الشريحة من المتعلمين، لا بوصفهم مختصين في فروع معرفية

يعتقد أنها لا تستخدم العربية، بل بوصفهم «متعلمين» «عربًا» في «المرحلة الجامعية»، وهذا يتضمن ثلاثة ملامح:

- أنهم «عرب»؛ ومن ثَمَّ تحقق اللغة شرطاً من شروط الهوية.
- أنهم «متعلمون»؛ حيث تحقق العربية فيما فوق الإنتاج العامي.
- أنهم «في المرحلة الجامعية» فنضمن تحقيق إنجاز المهام التواصلية والمهنية فيما فوق اللغة اليومية والشخصية العامة.

كما أن هؤلاء منوط بهم الكثير من الممارسات الاجتماعية الثقافية والحضارية، تواصلاً مع المحيط العام للمجتمع.

ولعل هذا الاقتراح بتحديد مستوى لكفاءة المتعلم في المرحلة الجامعية وبناء اختبار يحدد كفاءة المتعلم، ويحدد المستوى التي يجيد عنده اللغة يمكن أن يوفر لنا الكثير من الجهد والمال، معلمين ومتعلمين ومؤسسات تعليمية، لأنه سوف يجيز المتعلمين الذين تتحقق لديهم هذه الكفاءة ويعفيهم من دراسة مقررات هم ليسوا بحاجة لدراستها، ويدَرِّج متعلمين آخرين على مستويات عدة تقدم لهم من الدروس ما يؤهلهم عمليًّا لاجتياز هذا الاختبار بعد امتلاكهم للكفايات المطلوبة عبر مقررات تضمن لهم ذلك. فيحصل المتعلم على المعرفة التي تنقصه بالفعل وتُبْنَـي على ما يمتلكه، وحينئذ سيكون المتعلم أكثر تقديرًا لما يدرسه ولأهميته، كما سيتفرغ المعلمون لرفع كفاءة من هم بحاجة إلى ذلك بالفعل من الطلاب، وستقل كثافة الفصول التي تعلم مهارات اللغة بما يسمح بمتابعة المتعلمين وتقويم نتاجهم ومهاراتهم. وإلا فما معنى أن تُقَدَّم مقررات في الجامعة تعيد تقديم ما قُدِّم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي من الابتدائي إلى الثانوي ونلزم بها جميع الطلاب وبعضهم تفوق فيها فضلا عن أن تكون هذه بعض الأساسيات التي يجيدها معظم الطلاب على الإجمال، إلا أن نقف بالمقرر عند الإعراب ودقائق اللغة، خاصة عندما نجد مصادر تعليمية تقدم علامات الترقيم؛ الفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام... والفارق بين التاء المفتوحة والتاء المبسوطة... ودروسًا عند هذا المستوى، وتفرضها على جميع المتعلمين في الجامعة.

٣- دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية:

٣,١ المهارات والتعليم الجامعي:

قد يكون الإلحاح على مفهوم المهارات في هذا السياق ضروريًا نظرًا لغياب التأسيس والتكوين الجيدين في مراحل التعليم فيما قبل الجامعة؛ إذ لم يترسخ فيها مفهوم المهارة بشكل حقيقي، وإن ترسخ إلى حد ما في بعض أدبياتها التعليمية في عدد من الدول.

ولكن النتيجة الواقعية أن تترحل أغلب مشكلات التعليم إلى المرحلة الجامعية، بعد فوات الكثير من الفرص والوقت للتعليم والاكتساب والتدرب!

ولكن هذا لا يثنينا عن تبني مفاهيم المهارات والكفايات، فالمهارة تبقى وتستثمر وتقودنا إلى التحصيل في حين لا يؤدي بنا التحصيل إلى باب المهارة.

٣,٢ الكتابة العلمية وتوطين العلوم:

قد يتساءل البعض عن جدوى الاهتمام بالعربية في ظل هذا الواقع الذي أضحت فيه الدراسة بالنسبة للمتعلم وسائر أشكال التواصل العلمي، خاصّة في المجالات التطبيقية إن صح التعبير، تتم بغير العربية! وأنها أضحت شبه مهجورة خارج النطاق التعليمي، وهو ما يضعف فرصة تعزيزها والدافعية نحو اكتسابها. ومصداق هذا ما نجده من قصر مهارات الكتابة على وجه الخصوص على متعلمي المسارات الإنسانية لا العلوم التطبيقية بدعوى عدم حاجتهم إلى اللغة العربية أو الكتابة بها واقتصار دراستهم على بعض الموضوعات النحوية والإملائية في الغالب الأعم!

وهنا لن أناقش المسائل المتصلة بالسياسات اللغوية للدولة أو المؤسسة، كما لن أناقش التعريب فكلاهما له مجاله وثمة من أفاض فيه بما لا يدع مجالاً إلا للمبادرات العملية، ولكنني سأناقش أهمية الكتابة بالعربية، حتى في ظل أحلك الظروف، حيث الباحث الذي لا يستخدم في لغته البحثية غير اللغة الأجنبية.

أتصور أن الباحث الذي يعتقد أن عليه فقط أن يكتب بلغة أجنبيةٍ دقيقة ومحكمة لكي يتمكن من نشر أبحاثه الأكاديمية لم يدرك إلا مهمته النفعية الوحيدة، التي لا تتجاوزه هو ودائرة المختصين المنغلق عليها باستنتاجاته، في تجاهل لجوانب أخرى

من التواصل العلمي الأكاديمي التي تنطلق خارج أفق الباحثين فقط وحدود العمل والدوريات العلمية إلى:

- الكتابة العلمية والتأليف للجمهور العام.
- الكتابة والحديث بوضوح عن الأفكار العلمية في الإعلام والاجتماعات وغيرها.

وهاتان الوظيفتان لا يتأتى سبيلُ أدائهما إلا عبر اللغة الوطنية، ولا يوجد علماء في العالم لا يبسطون معارفهم وعلومهم لمجتمعهم بلغتهم المشتركة ولا يكاد يخلو مجال علمي عن تطور بحثي يضحى من الضروري إيصاله إلى المجتمع العام بعيدًا عن صفحات الدوريات الأكاديمية التي لا يطالعها إلا الاختصاصيون. يجب على سائر العلوم في مراحل تطورها المستمر أن تنتج صيغةً علمية دقيقةً مبسطةً عن تطوراتها وربما بدرجات متفاوتة من التبسيط توضع بين يدي القارئ غير المختص. وهنا يلزم التواصل مع الجمهور بلغةٍ لا تتخلى عن انضباطها ودقتها ووضوحها وبساطتها في الوقت ذاته. فأن نعبر عن الحقائق العلمية الكبيرة، على نحوٍ شديد البساطة أحيانًا هو نوع من الجَسارة. إذ الوضوح للعقل العلمي الصافي الذي يواجه مشكلته البحثية ويتوصل معها لنتائج لا لَبْسَ فيها.

وربما يكون في النقاط التالية بعض ما يصلح لأن تشتق منه على نحوٍ منضبط مخرجات تعلم، لا تنفك تعمل عليها التخصصات الجامعية، حتى تلك التي لا تُدّرَّس بالعربية، ويعتقد باحثوها ومتعلموها العرب أنهم لن يكتبوا بالعربية يومًا في تخصصاتهم.

٣,٢,١ لماذا الكتابة للجمهور العام:

على الباحث/ العالم/ الدارس في أي تخصص أن يسعى إلى تعريف الجمهور العام بالمعلومات الجديدة والمفيدة حول تخصصه لأن هذا في الحقيقة:

١- أحد أهم أولويات التعلم والمشاركة المجتمعية.

٢- يصل بالباحثين وبمبادراتهم إلى جمهور أوسع بكثير من جمهور الدوريات العلمية.

٣- يجذب الجمهور إلى المجال العلمي الذي ينتمي إليه الباحث ويشجع الآخرين على ارتياده، وهو هدف سامٍ يتجاوز الباحث وجيله.

٤- يكسب دعم المجتمع للعلم وللمبادرات العلمية.

٥- لا يخلو الأمر من فوائد مادية قد تعد مصدرًا إضافيًّا للدخل، بل قد يمتهن البعض وظائف متصلة بالتحرير العلمي أو الصحافة العلمية.

٦- من حق العامة معرفة الأخبار عن البحوث التي تدعمها الدولة من موازنتها العامة والتعريف بأهميتها.

٧- العلم جزء من ثقافة المجتمع وواقعه ومن ثم فهو بحاجة إلى التغطية المناسبة.

٨- قد يساعد بَسط المعلومات العلمية الدقيقة والتخصصية على نحوٍ واضح وبسيط مجموعات المجتمع المدني والجمهور على اتخاذ قرارات هامة ومؤثرة؛ كما في بعض المسائل العلمية مثل الأمراض والأوبئة، البيئة والاحتباس الحراري، التكنولوجيا ومخاطرها، الاقتصاد... (روبرت. أ.داي، ٢٠١٣، ص٢٢٧: ٢٣٤).

وبناءً على الأوليات السابقة لابد لأي باحثٍ في أي تخصص أن يكون:

- قادرًا على كتابة مقال علمي مُبَسَّط واضح ودقيق حول موضوع يتصل بتخصصه البحثي أو مجاله العلمي أو مشروعه الذي يعمل عليه، وحينئذٍ عليه أن يراعي:

- الصحة اللغوية من حيث المفردات والتراكيب والأسلوب.
- التعبير اللغوي الدقيق عن المفاهيم العلمية.
- طول الفقرات وترابطها.
- البناء العام للمقال.

-الوضوح والتحفيز القائم على أسس علمية عقلية، إذ يجب أن يكون على وعي دائم بأنه لا يكتب لمختصين قد لا يلتفتون إلى أكثر من أهمية الموضوع الذي يكتب فيه، بل لجمهور عام أكثر ما يوصف به أنه «مهتم بالعلم».

وهنا يجب عليه أن يلتزم بعدد من التوجهات كأن:

- يتجنب المصطلحات المتخصصة والمهنيّة قدر الإمكان.
- يقدم المصطلحات العامة ويقدم المصطلحات دقيقةً وواضحة.
- يتجنب المصطلحات والتعبيرات المحليّة محدودة الانتشار ويُعرّف ما يبدو أنه غير مألوف.
- يوضح العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات ويوطئ لها بمقدمات تمهيدية.
- يستخدم عناوين جذابة وكلمات مفتاحية للمواضيع.
- يربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة عليها وبالسائد منها ويبيّن علاقاتها؛ كالاختلاف أو التناقض، التوالد..

فالباحث يكتب بلغته الوطنية كحق للمجتمع فيما لديه من علمٍ، عليه أن ينقل بعضه إليه، وعليه حينئذٍ أن يتعامل مع الجمهور العام بوصفهم من غيرِ المختصين، وأن هذا المجتمع العام له الحق في أن يطلع على بعضٍ ما توصل إليه، ما دام ما توصل إليه مهمًا، وهنا:

- سيبذل الكاتب مجهودًا أكثر لجذب الجمهور والحفاظ على انتباههم إلى نهاية العرض أو المقال.
- سينتبه إلى جمهوره ويحلله ويستشفّ اهتماماته ويلبي احتياجاته.
- سيتبارى في إبداع أساليب تقديم قد تتحرك بين صياغة «القصة» إلى «البحث» إلى «المشروع العلمي» إلى «إثارة القراء ببعض غرائب العلم» أو الخروج بالحديث إلى «الفكاهة المفيدة» عند بعض المواضع، إلى اللعب بالكلمات أو «الاقتباس الجيد» أو «دمج التعبير اللفظي بالصور المناسبة» مع «التعليق الدقيق الجذاب». ولا شك أن كل تلك الأساليب لا تتأتى دون مقدرة لغوية كافية لإنجازها.

ولنا أن نطبق هذا على الطب والجيولوجيا والهندسة الوراثية والفيزياء واللسانيات والفلسفة والنقد الأدبي إلى آخر العلوم...

٣,٢,٢ الكتابة لوسائل الإعلام:

كل ما يمكن أن يقال في إطار الكتابة لغير المختصين يقال أيضًا في الكتابة لوسائل الإعلام غير أن الأخيرة قد تتطلب بعض المهارات الإضافية، ويهمنا ما يتصل بالمهارات اللغوية.

ويمكن هنا أن نشتق مؤشرات كفايات أخرى (انظر: روبرت. أ.داي،٢٠١٣، ص ٢٩٩: ٣٠٣) إلى جانب السابقة مثل:

- التكثيف والتركيز في بناء الجملة.
- تجنب المعاظلة؛ كتجنب استخدام ملاحظات النفي للتعبير عن الإثبات (ليس غير مهم/ مهم) (ليس غير كبير-كبير) مما يقع فيه المتعلمون.
- تحقيق أقصى درجة يمكن الوصول إليها في حساب مقروئية النص الذي نقدمه للقارئ العام بوجوهها المختلفة، والتي منها حساب متوسط عدد الكلمات في كل جملة ومتوسط عدد القاطع في كل كلمة.

ويتوقع أن يكون مجال كل باحث أو دارس موضع اهتمام الصحافة المقروءة والمسموعة، أو ربما يحصل على جائزة، أو يُناط به الترويج لمشروع بحثي ما ولنتائجه، ومن ثمّ سيكون عليه إنجاز عدد من المهام الفعلية الواقعية مثل:

- تقديم معلومات دقيقة وواضحة للجمهور العام.
- تقديم إجابات عن بعض الأسئلة التي تحتاج إلى تبسيط لبعض من الحقائق العلمية.
- بسط قصة إنجاز علمي أو بذر نواة قصةٍ يكتبها آخرون.
- كتابة تقرير صحفي لجريدة أو دورية يتسم بالمصداقية التي يجب توافرها في الأوراق العلمية غير أنها أقل فنيةً وأبسط صياغيًّا.

اختيار أقصر السبل لعرض الرسالة الأساسية للبحث أو التقرير أو المشروع العلمي:

- عدم أغفال النقاط المفتاحية للموضوع.

- الكتابة بسلاسة متبعًا العبارة التي تقول: «لا تضع قطعًا صعبة الهضم في صحنٍ عديم الطعم».

وكما نرى كل هذه الأنشطة هي أنشطة علمية أداتها اللغة، لا يمكن لباحث أن يستغني عنها أو ينجزها في غيبة اللغة التي يتواصل بها مجتمعه.

٣,٣ ملحوظات أساسية حول التأليف في الكتابة لغير المختصين في التعليم الجامعي:

بدأ قبل عقود الاهتمام بتعليم العربية لغير المختصين في المرحلة الجامعية، بعد أن لوحظ هذا التدهور الكبير في كفاءة خريجي الجامعة في أداء العديد من المهام التواصلية باللغة العربية وخاصة الكتابية منها، سواء في المؤسسات العامة أو البحثية، وترافق هذا فيما يبدو على وجه الخصوص مع نظام الساعات المعتمدة في بعض الجامعات، ووجود مساحة في خطة الطالب التدريسية لمقررات تفيد التخصص وليست منه فيما يسمى بالمتطلبات العامة، ولذا نجد أن أغلب ما يتصل بالتأليف في هذا المجال يقع بين أعضاء هيئة تدريس العاملين بالجامعات العربية التي تعتمد هذا النظام التعليمي.

وتتعدد تلك العناوين التي تحملها العديد من المصادر التعليمية التي تُدَرَّس في الجامعات لغير المختصين بهدف تحسين قدرات المتعلمين الجامعيين في مجال الكتابة باللغة العربية؛ من المهارات الكتابية إلى التحرير العربي إلي التعبير الأدبي إلى التعبير الوظيفي إلى الكتابة الوظيفية والإبداعية، إلى الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها... وقد تقدم تحت عناوين أوسع كالمهارات اللغوية أو مهارات الاتصال، هذا إن لم يأخذ المصدر عنوانًا ترويجيًّا كالوافي أو الكامل أو الأساسي...

وعلى الرغم من أن الكثير من المؤلفات في هذا الإطار يقع في مذكرات تُصَوَّر أو تُطْبَع وتُوَزَّع على نحو محدود، إلا أنه ليس من العسير علينا أن نجد مجموعة من المؤلفات المنشورة في هذا المجال، ومنها:

١. أدب الكتابة وفنونها: سعيد محمد خالد، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٦م.

٢. أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية، د. حسين المناصرة، د. عمر محمد الأمين، د. مسعد الشامان، مكتبة الرُّشد، ناشرون، ط١، ٢٠٠٧م.

٣. أساسيات الكتابة في العربية؛ مهارات لغوية: د. شفيق النوباني، الآن ناشرون وموزعون، الأردن، ٢٠١٨م.

٤. الأسس الفنية للكتابة والتعبير، فخري خليل النجار، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١١م.

٥. أسس الكتابة والتعبير: الحسين النور يوسف، صديق مصطفى الريح، دار المعالم الثقافية، الإحساء، السعودية. ٢٠٠٥م.

٦. إعداد وكتابة التقارير: أحمد ماهر، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ٢٠٠٨م.

٧. الإنشاء الواضح: علي رضا، مكتبة دار الشرق، شارع سوريا، بيروت، ط٧،]د.ت[.

٨. التحرير الأدبي؛ دراسات نظرية ونماذج تطبيقية: د. حسين علي محمد.]د.ن[،]د.ت[.

٩. التحرير العربي (١٠٣) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط٤، ٢٠١٢م.

١٠. التحرير العربي (١٠٣) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط٥، ٢٠١٨م.

١١. التحرير العربي ومهارات الكتابة: د. مسفر بن محماس الكبيري، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط٢، ٢٠١٤م.

١٢. التحرير العربي: أحمد شوقي رضوان، عثمان صالح الفريح، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤م.

١٣. التحرير العربي: د. أسامة عطية، د. عمر الأمين علي، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن الخثلان، المملكة العربية السعودية، ط٢، ٢٠١٢م.

١٤. التحرير العربي: فؤاد فياض شتيات، و(آخرون)، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٥م.

١٥. التحرير العربي؛ مكوناته، أنواعه، استراتيجياته: د. ماهر شعبان عبد الباري، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

١٦. التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي: د. عاطف فضل محمد. دار المسيرة للطباعة والنشر. ط١، ٢٠١٢م.

١٧. التحرير الكتابي: د. حمدان الزهراني، د. فهد اللهيبي، د. سعيد المطرفي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.]د.ط[.

١٨. التحرير اللغوي الكتابي؛ ضوابط ومهارات وتطبيقات: د. أحمد عبد الكريم الخولي، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، ٢٠١٦م.

١٩. تطبيقات في فن الكتابة والتعبير: محمود أبو زيتون مازن، دار شهرزاد للنشر والتوزيع، عمّان. ٢٠١٧م.

٢٠. التعبير الوظيفي: محمد أحمد ربيع، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمّان، الأردن، ط١، ١٩٩١م.

٢١. تقنيات التعبير في اللغة العربية: سجيع الجبيلي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان. ط١، ٢٠٠٨م.

٢٢. تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة: جورج مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠٠٩م.

٢٣. دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص: مريم جبر فريحات، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ١٩٩٩م.

٢٤. الدليل إلى الكتابة العربية (ج١)، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٩ هـ، ٢٠١٧م.

٢٥. السبيل الميسر لإتقان الإنشاء: المصطفى مبارك إيدوز، شعاع للنشر والعلوم، ٢٠١٢م.

٢٦. العربية الجامعية لغير المتخصصين: د. عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٧م.

٢٧. العربية للحياة العملية؛ نحو كتابة وظيفية جديدة، خالد بن سلمان بن مهنا الكندي. دار المسيرة للطباعة والنشر، ط٢، ٢٠٠٩م.

٢٨. فن الإنشاء الإبداعي والوظيفي: عبد العاطي شلبي، دار الكتب والدراسات العربية. الإسكندرية، مصر، ٢٠١٦م.

٢٩. فن التحرير العربي؛ ضوابطه وأنماطه: د. محمد صالح الشنطي، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية، ط٥، ٢٠٠١م.

٣٠. فن التحرير والكتابة الإدارية: علي منعم القضاة، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣م.

٣١. فن التعبير الوظيفي (الرسالة-التقرير-التلخيص-الاستدعاء): د. خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نَصّار، مطبعة ومكتبة منصور، ط١، ٢٠٠٢م.

٣٢. فن الكتابة وأشكال التعبير: د. حسن فالح البكور، د. إبراهيم عبد الرحمن النعانعة، د. محمود عبد الرحمن صالح. دار جرير للنشر والتوزيع، عمّان، ط١، ٢٠١٠م.

٣٣. فن الكتابة والتعبير: د. إبراهيم خليل، د. امتنان الصمادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٩م.

٣٤. فن الكتابة والتعبير: د. سعود عبد الجابر، د. إبراهيم صبيح، د. أحمد حمّاد، د. حسين عبد الحليم، د. عبد الله مقداد، د. كامل ولويل، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٣م.

٣٥. فن الكتابة والتعبير: د. عاطف فضل محمد، د. جميل محمد بني عطا، د. إسماعيل مسلم أبو العدوس، دار المسيرة للطباعة والنشر. عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٣م.

٣٦. فن الكتابة والتعبير: د. محمد محمد يونس علي، د. حسين محمد ياغي، د. محمد نور الدين المنجد، جامعة الشارقة، الإمارات، ٢٠٠٦م.

٣٧. فن الكتابة والتعبير: زهدى محمد عيد، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، ٢٠٠٩م.

٣٨. فن الكتابة والتعبير: سحر سليمان الخليل، دار البداية، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٣م.

٣٩. فن الكتابة والتعبير: محمد ربيع، حسن الربابعة، محمود مهيدات، المركز القومي للنشر، الأردن، ط١، ٢٠٠٠م.

٤٠. فن الكتابة والتعبير: منال عصام برهم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٤م.

٤١. فن الكتابة والتعبير: هناء البواب، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٨م.

٤٢. فن الكتابة: نعيم مجاهد عودة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٦م.

٤٣. فن كتابة التقارير الإدارية والمالية والفنية وغيرها: عبد القادر الشيخلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط٢، ٢٠٠٨م.

٤٤. فن كتابة التلخيص والمختصرات: رفيق الحليمي، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت، ٢٠٠٢م.

٤٥. فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي: كمال زعفر علي، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط١، ٢٠١١م.

٤٦. القواعد الوظيفية للتعبير والكتابة: عبده لبكي، إيلي حنوش، إلياس كفوري، دار الإبداع، ٢٠٠٠م.

٤٧. الكافي في التعبير: هدى عودة، الدار النموذجية، بيروت، ط١، ٢٠١٠م.

٤٨. الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة: محسن جاسم الموسوي وفريق من المؤلفين، دار العلم للملايين ط١، ٢٠١٤م.

٤٩. كتابة التقارير العلمية: د. فخري اسكندر، منشورات جامعة الفاتح، [د.ن]، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، [د.ط].

٥٠. كتابة التقارير والمراسلات التجارية: د. عمر الطراونة، دار البداية، عمّان، الأردن، ٢٠١٢م.

٥١. كتابة التقارير؛ دليل شامل في الأسس الفنية والقواعد اللغوية لإعداد التقارير في كل المجالات: محمد مصطفى بن الحاج، مؤسسة الثقافة الجامعية. ٢٠٠٨م.

٥٢. كتابة الرسائل والعقود التجارية: علي الجوهري، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢م.

٥٣. الكتابة العربية وفنونها: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٥م.

٥٤. الكتابة العربية: أصولها وقواعدها: مبروك حمود الشايع، بيروت. ٢٠١١م.

٥٥. الكتابة العربية؛ أسس ومهارات: عصام الدين أبو زلال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط١، ٢٠١١م.

٥٦. الكتابة العربية؛ مبادئها وفنونها: مجموعة من المؤلفين، دار النشر الدولي، الرياض، ٢٠١٠م.

٥٧. الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها: د. محمد رجب النجار، د. سعد عبد العزيز مصلوح، د. أحمد إبراهيم الهواري، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ٢٠٠١م.

٥٨. الكتابة العملية مهارات أساسية في البناء واللغة: عرسان حسين الراميني، مطبعة كنعان. إربد، الأردن، ط١، ٢٠٠٠م.

٥٩. الكتابة الفنية؛ مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها. د. عبد الرحمن الهاشمي، د. فائزة محمد فخري. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،]د.ت[.

٦٠. الكتابة الميسرة؛ خطوة خطوة من خلال القواعد: مصطفى صالح السعيد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ٢٠١٤م.

٦١. الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: د. عبد السلام الجعافرة، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م.

٦٢. الكتابة الوظيفية لطلاب الجامعات العربية: إبراهيم ملحم، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط١، ٢٠١٦م،

٦٣. الكتابة الوظيفية والإبداعية؛ المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم: د. ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٠م.

٦٤. الكتابة الوظيفية: د. نضال آل نصر، نور حوران للدراسات والنشر والترجمة، دمشق، سوريا، ط١، ٢٠١٦م.

٦٥. الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير. عبد القادر أبو شريفة، دار حزين للنشر والتوزيع، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط٣، ٢٠٠٤م.

٦٦. الكتابة فن حياة: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٥م.

٦٧. الكتابة للأعمال التجارية والمراسلات التجارية: بشير يوسف البرغوثي، دار كنوز المعرفة العلمية، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٠م.

٦٨. كيف تكتب؟ شرح وتحليل لمراحل عملية الكتابة: أمينة التيتون، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٩م.

٦٩. اللغة العربية في المرحلة الجامعية: د. عبد الرحمن عبد الهاشمي، د. أحمد إبراهيم صومان، د. فائزة محمد فخري. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٥م.

٧٠. اللغة العربية قراءة وكتابة: أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط٢، ٢٠١٥م.

٧١. اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية: د. عمر محمود دعسان، د. عوني أحمد تغوج، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط١، ٢٠١٣م.

٧٢. اللغة العربية لغير المتخصصين: وداد نوفل، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ٢٠١٧م.

٧٣. اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين: د. محمد رضوان الداية، د. محمد جهاد الجمل، دار الكتاب الجامعي. ط٢، ٢٠١٤م.

٧٤. اللغة العربية؛ المهارات الأساسية: هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط١، ٢٠١١م.

٧٥. اللغة العربية؛ تثقيفًا ومهارات: د. أيوب جرجيس العطية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٢م.

٧٦. محاضرات في تحرير النصوص: د. أحمد يحيى علي، أحمد عبد العظيم محمد، عبد العزيز البديوي، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٤م.

٧٧. المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشرعية: عبد الرحمن حللي، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٧م.

٧٨. مرجع الطلاب في النصوص الإنشائية وإتقانها: مصطفى مبارك إيدوز، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠١٠م.

٧٩. المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع: حسن شحاتة، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ٢٠١٠م.

٨٠. معالم فن الانشاء: عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي، حلب، سوريا، ١٩٩٦م.

٨١. معالم في اللغة العربية: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٦م.

٨٢. مقدمة في الكتابة العربية: محمد عبد الله القواسمة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٠م.

٨٣. مقرر التحرير الكتابي (عرب ١٠١)، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، [د.ن[،] د.ت[.

٨٤. مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. د. أحمد البلاصي، د. عالية صالح، د. زكي العوضي، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط١، ٢٠١٠م.

٨٥. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د. عالية صالح، د. أحمد البلاصي، د. زكي العوضي، د. حفيظة أحمد، د. فداء غنيم، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط١، ٢٠١١م.

٨٦. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د. محمد جهاد الجمل، د. سمر روحي الفيصل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ٢٠١٣م.

٨٧. المهارات الأساسية في الكتابة العربية: د. محمد سعيد حسب النبي، صفصافة للنشر، ٢٠١٠م.

٨٨. المهارات الأساسية في اللغة العربية: د. إياد عبد المجيد. مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، الأردن، ٢٠١٥م.

٨٩. المهارات الجامعية: عبد المجيد عبد العزيز الجريوي، ومحمد عوض الترتوري، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٨م.

٩٠. مهارات الكتابة (١): د. عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة حائل، ط١، ٢٠١٥م.

٩١. مهارات الكتابة (٢): د. عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة حائل، ط١، ٢٠١٥م.

٩٢. مهارات الكتابة (كتاب الطالب): محمد محمود فجال، جامعة الملك سعود، ٢٠١٠م.

٩٣. مهارات الكتابة الإدارية وإدارة المكاتب: عبد القادر محمد مبارك، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط١، ٢٠١٦م.

٩٤. مهارات الكتابة الإدارية: د. عبد القادر محمد عبد القادر، د. هند سامح حافظ، مكتبة الشقري، ٢٠١٥م.

٩٥. مهارات الكتابة العربية (١)؛ كتابة الفقرة: نايف خرما، عبد الرؤوف زهدي مصطفى، د. سامي يوسف أبو زيد، جامعة الإسراء الخاصة، عمّان، الأردن، دار الأسرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

٩٦. مهارات الكتابة العربية (٢)؛ كتابة المقالة: د. عبد الرؤوف زهدي مصطفى، د. سامي يوسف أبو زيد، جامعة الإسراء الخاصة، عمّان، الأردن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع-دار الأسرة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥م.

٩٧. مهارات الكتابة العربية؛ قواعد وتدريبات ونصوص: د. عصام محمود، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط١، ٢٠١٢م.

٩٨. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي: سعيدة بنطانية، محمد أولحاج، محمد مكسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط١، ٢٠١٦م.

٩٩. مهارات الكتابة في اللغة العربية: د. شريف عبد السميع شريف عثمان، مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية، ط١، ٢٠٠٥م.

١٠٠. مهارات الكتابة والتحرير: شريف الحموي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٤م.

١٠١. مهارات الكتابة والتعبير: د. نبيل حسنين، د. أحمد الخطيب، مراجعة د. وليد العناتي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٦م.

١٠٢. المهارات الكتابية: [دون مؤلف]، جامعة الملك سعود، الإصدار الرابع، ط٤، ٢٠١٥م.

١٠٣. المهارات الكتابية، د. إبراهيم رفعت عثمان، د. عبد الله محمود فجال، إصدارات عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود، ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

١٠٤. مهارات اللغة العربية (المستوى الثاني): د. محمد جهاد جمل، د. نزيه العودات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ٢٠١٤م.

١٠٥. مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي (المستوى الثاني)، مساق اللغة العربية، برنامج الاتصال، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١١م.

١٠٦. المهارات اللغوية (١٠١) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط٤، ٢٠١١م.

١٠٧. المهارات اللغوية (١٠١) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط٥، ٢٠١٨م.

١٠٨. المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق: د. سعد علي زاير، د. سماء تركي داخل. الدار المنهجية للنشر عمّان، ط١، ٢٠١٦م.

١٠٩. المهارات اللغوية؛ فن الكتابة. د. وائل علي السيد. مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٩م.

١١٠. مهارات كتابة التقارير: محمد عبد الغني حسن، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.

١١١. مهارات كتابة وإعداد التقارير: عبد القادر محمد عبد القادر، المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م.

١١٢. مهارة الكتابة: د. أحمد صبرة، د. أبو المعاطي الرمادي، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر، ٢٠١٤م.

١١٣. الميسر الكافي في الإنشاء، فيصل غوادرة، ط١، ٢٠١١م.

١١٤. نحو إتقان الكتابة العلمية باللغة العربية: د. مكي الحسني، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط٣. ٢٠١٥م.

١١٥. الواضح في الإنشاء، خليل إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٠م.

١١٦. ورقات في البحث والكتابة: عبد الحميد الهرامة، دار العصماء للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ٢٠١٣م.

وهي مؤلفات قدّم بعضها اجتهادات غير مسبوقة بالنسبة لبعضها الآخر، وكرر بعضها الآخر كتبًا أخرى ولاك المسائل النحوية واللغوية التي درسها المتعلمون في المراحل ما قبل الجامعية. وعالجت أكثريتها بعض الفنون الكتابية دونما أنشطة تطبيقية أو تقديم استراتيجيات محددة تساعد المتعلمين على تنفيذ ما قدمته نظريًا، فضًلا عن الاجتزاء والتلخيص وتعريف المعروف ضمنًا في المراحل التعليمية السابقة، وتقديم

بعض البديهيات كما لو كانت تقدم لأول مرة وليس أن عشرات الكتب قدمت ما يُقَدَّم، حتى ليبدو الأمر أحيانًا وكأن التأليفَ ضرورة استراتيجية للمؤلف ليس من بينها الابتكار أو الجهد العلمي المتفرد أو الإضافة إلى أعمال السابقين.

على أننا لم نهتم هنا بتتبع ما يتصل بمهارة كتابة البحث العلمي، لأنه غالبًا ما يطرح، للأسف، في العديد من الجامعات في مرحلة الدراسات العليا، ولأن معالجة هذا النمط من التأليف ربما كان بحاجة إلى دراسة مستقلة لتعدد جوانبه وتنوعها.

ونود أن نشير أيضًا إلى أنه ليس بالضرورة أن جميع هذه المصادر قد درست بالجامعات والمعاهد العليا، غير أن جلها قد دُرِّسَ، وبعضها درس لسنوات طويلة في العديد من الجامعات، ولكن القاسم المشترك أنها لا تتوجه إلى الأطفال أو الناشئة، وإنما إلى الطالب الجامعي أو شداة الثقافة وراغبي التعلم من الناضجين. ونشير أيضًا إلى أن كثرة كاثرة من مصادر تعلم اللغة العربية والكتابة بعامة في المرحلة الجامعية قد نشرت نشرات محدودة أو أعدت في نسخ مصورة أو نسخ إلكترونية عبر ملفات نصية أو في صيغة PDF يتداولها الطلاب في نطاق محدود.

وفي السطور التالية سنعالج بعضًا من هذه المصادر، كعينة مختارة، مما نعلم يقينا بتدريسها في بعض الجامعات، ذلك أننا نلحظ أن التوجه إلى بناء المهارات عمومًا، والكتابة على نحو مخصوص، عندما يؤطر في برنامج دارسي غالبًا ما يخضع لمتغيرات أخرى، وغالبًا ما يدخل في صراع مع عناصر أخرى في مقدمتها معالجة مسائل النحو والإعراب واللغة...

وبعامة تتحرك جل كتب تعليم الكتابة في التعليم الجامعي لغير المختصين بين عدة توجهات:

أولاً: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة على نحو محدد، وهو يأتي على منحيين:

أ. منحى يقدم مهارات الكتابة مباشرة على نحوٍ نظري، ويفَصِّلُ فيها مع أمثلة ونماذج، لكنه يغفل التطبيق وتقديم أنشطة تسمح بالتدريب على ما فُصِّل القول فيه؛ اعتمادًا على المتعلم وخبرته في تطبيق ما قرأ أو تعلم. ومن هذا القبيل كتابا «التحرير العربي». و«الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها».

ب. منحى تعالج فيه مهارة الكتابة مباشرة على نحوٍ نظري، مع تقديم للأمثلة؛ بتقديم نظري موجز في نقاط غالبًا، ثم تشفعه ببعض الأنشطة التي قد لا يتجاوز بعضها المثال الواحد، تاركة المجال للمعلم بالتوسع أو الاكتفاء بالنموذج المفرد. كما في كتاب «الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير».

ثانيًا: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة بصحبة معالجات لعناصر لغوية أخرى أو مهارات أخرى. ولسنا بحاجة هنا إلى الإشارة إلى أن ثمة عددًا من المؤلفات عالجت العديد من العناصر اللغوية دون أن تعالج الكتابة فيما عالجت.

ثالثًا: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة في ضوء مهارة القراءة.

ومن قبيل الكتب التي تنتمي إلى التوجه الأول كتاب «التحرير العربي» (رضوان، أحمد شوقي. الفريح، عثمان صالح. عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود-الرياض-١٩٨٤). وهو من الكتب القليلة في هذا المجال الذي يتوسع نسبيا في شرح الأنواع الكتابية وتبيان خصائصها، مع التمثيل. فالكتاب يناقش على نحو موسع مكونات الكتابة ووحداتها كاللفظة والجملة والفقرة، ويتعرّض لألوان الكتابة الموضوعية؛ كالتلخيص والخلاصة والتقويم والتقرير والرسالة الإدارية، وما يستلزمه الإنشاء من تعرّف على علامات الترقيم. وهو يقدم في الحقيقة كثيرًا من التفاصيل التي لا تقدمها الكتب الأخرى؛ ويعمق معظم ما يقدم بالأمثلة والشرح الوافي؛ فلا يكتفي بتقديم الفقرة على النحو الموجز المبتسر الذي تقدمه الكثير من الكتب، لكنه يقدم مواصفات للفقرة الجيدة؛ كأن تكون (محددة- مترابطة- سَلِسَة)، ويشرح كل مفهوم مع الأمثلة الوافية؛ كأن يستطرد في شرح مفهوم السلاسة داخل الفقرة؛ فيشرح بعض أشكال الحركة المنتظمة داخل الفقرة؛ كالحركة الزمانية، والحركة المكانية، والانتقال من التخصيص إلى التعميم، أو من التعميم إلى التخصيص، أو من السؤال إلى الجواب (رضوان، أحمد شوقي، ١٩٨٤، ص٧٤: ٨٧).

غير أنه وما يسير على نهجه قد لا يسعف المعلم أو المتعلم. فهو بحاجة إلى جهود تطبيقية واسعة، وخطة دراسية محكمة، لا يقع معها المعلم في مأزق الشرح النظري واتباع طريقة المحاضرة في التدريس، وهو ما يحدث كثيرًا؛ فتستنفد الساعات الدراسية في عرض المحتوى النظري، وحينئذٍ لن يستكتب المتعلم سوى مجموعة من المعارف

لا المهارات، كما ستستثمر هذه الخطة وتلك الأنشطة ما يقدمه الكتاب من معلومات ومعالجة، ويبقى الكتاب مجرد مرجعية في التفكير في تنفيذ النشاط.

٣,٣,١ مقررات لا تحقق رضى الأساتذة ولا الطلاب:

أعتقد أن الكثير من مقررات اللغة العربية لغير المختصين في المرحلة الجامعية لا ترضي الكثير من الأساتذة، كما أنها لا تقنع العديد من الطلاب، فآراء الطلاب في بعض الدروس تصنف بأنها «إيجابية متوسطة معتدلة» (ناجي، ٢٠٠٦، ص١٧٥) في أحسن الأحوال. وقد يتطور التدريس في مكان أو آخر، ولكن من مكان إلى مكان تبقى الأزمة على حالها في عموم الجامعات.

والمعرفة العامة بالطلاب تؤول بنا إلى تصنيف الطلاب لصفوف اللغة عمومًا، عدا قلة ممن يرون قيمة مضافة لما يدرس لهم من مصادر تتصل بمهارات اللغة العربية، إلى ثلاثة أصناف:

- صنفٍ مدبر عنها، غير راغب في دراستها لضعف سابقٍ في العربية في المراحل السابقة، ولاختزال مشكلات العربية في النحو واختزال النحو في العلامة الإعرابية.
- وصنف معرض عنها لعدم جدواها في حياتهم العملية أو سياق تخصصاتهم مما يجعلها عبئًا عليهم، فكثيرًا ما يرى الطلاب في موضوعات هذه المقررات تكرارًا لما درسوه في مراحل التعليم الإعدادية والثانوية، بما لا يضيف إليهم الجديد (ناجي، ٢٠٠٦، ص١٧٦).
- وثمة صنف آخر من الطلاب مُقْبِلٌ على المقرر، لا للإفادة من محتواه، وإنما بغية الحصول على تقديرٍ مرتفع، يرفع من معدله العام، فقدراته اللغوية والمهارية تتجاوز ما يقدمه المقرر، ومعرفته المتحصلة منه تحصيل حاصل.

٣,٣,٢ صراع المنهجية والحدس:

تأتي جل المصادر التعليمية المؤلفة في الكتابة ومهارات اللغة لغير المختصين كما لو كانت أسيرةً لمنهجيتين يصعب علينا إلى الآن التوفيق بينهما على نحوٍ عملي واقعي فعلي: إحداهما مبادرة التربويين في بناء المقررات والاحتكام إلى منهجية النظريات التعليمية.

وكثير منها يرى أن التوفر على الأهداف وتحديد مخرجاتها وإنتاج أنشطتها وأدوات تقييمها كفيل بتحقيق جل ما نصبو إليه، وأن المقرر على هذا النحو ما إن يغدو متماسكًا وفقًا للعلم التربوي فسيؤتي أُكله، وكثيرًا ما توقف تحديث المقررات وتطويرها في الجامعات عند تطوير الإطار الوصفي للمقررات، وإعادة النظر فيها المرة بعد المرة وإجراء التقييمات التابعية المختلفة دون أن تعيد النظر برؤية شاملة في المحتوى المناسب الذي يحقق هذه الأهداف وتلك المخرجات، حيث يعاد توزيع المحتوى القديم وتطويعه ليناسب الهيكلية الجديدة.

غير أن التحديث وفق آلية صَمّاء، تطبق على العربية في التعليم الجامعي وعلى مهارة مثل الكتابة وما يعتريها من ضعف وغيرها من مهارات اللغة، قد لا يكون مناسبًا في كثير من الأحيان، أن ينظر إليها بالآلية نفسها التي تعالج بها المقررات الأخرى.

وكل ثقةٍ مطلقة بوفاء متطلبات العلم التربوي ببناء مقررات ناجعة دونما حاجة ماسة للمعرفة اللسانية أو الفلسفات اللغوية أو تعمق نظريات اكتساب اللغة ودقائق النقاشات حولها لن يفضي بنا إلى طريقنا المنشود.

وفي مقابل ذلك نجد أنفسنا إزاء مبادرةٍ أخرى تحتكم إلى حَدْس المعلمين وخبراتهم في تحديد مواطن الخلل، واقتراحات علاجها، واختيارات النصوص وطريقة عرضها، أو فلنقل فرْضها على المتعلمين، دونما تريث أو مراجعة أو مناقشة عميقة، ولو حتى بين الأقران، لما يجب أن يُقَدَّم وكيفية عرضه أو التعلم من خلاله. فيراعون ذوقهم فقط فيما يتخيرون، مما تعلموه وتعودوا عليه، أو تعودوا تدريسه، فارضين إيّاه على أجيالٍ لاحقة دونما استراتيجية للاختيار، أو معايير للانتخاب، أو إجراءات لمراجعة ما اختير وانتخب، وإعادة تقييم صلاحيته، ثقةً في خبرتهم الشخصية التي قد تتجاوز أحيانًا عقودًا، قد يكون بعضها في الحقيقة عقودًا من معاناة المتعلمين مع نماذج بائرةٍ من التدريس، تهوينًا من عُدَّة الدرس التربوي بالقياس إلى خبرته الشخصية والعملية واهتماماته الأصيلة بعلوم اللغة أو فقها أو الأدب ومناهجه وتاريخه، واعتبار ما يتصل بالتدريس مجرد تحصيل حاصل بالقياس إلى وظيفته البحثية الممتدة في جامعته.

٣,٣,٣ النحو لم يكن يومًا مدخلاً لاكتساب اللغة:

لا أحد ينكر دور النحو في إنتاج تعبير صحيح شفهي أو كتابي، ولكن ما قد نتوقف أمامه هو المماهاة بين المعرفة به والإنتاج اللغوي السليم، وانبناء المقاربات التعليمية على هذه الفكرة، وهي ما لم يقل بها أحد من أهل اللغة.

ويمكن أن نجمل هنا بعض النقاط المهمة مما فصَّله د. محمد حماسة في مقاله المهم حول « اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها»، ومنها:

- أنَّ النحو بوصفه علمًا لا يمكن الاعتماد عليه وحده في تعلم اللغة لأن مهمته الأساسية هي تفسير سليقة المتكلم لا تكوين هذه السليقة اللغوية.
- أنَّ البدء في تعليم اللغة من خلال النحو لا يصلح منطلقًا صحيحًا للتعليم ما لم يَسْنده جنبًا إلى جنب وسائل أخرى تجعل اللغة بالنسبة للمتكلم سليقة، أو على الأقل تَقْرُب من أن تكون سليقة.
- يجب ألا نتوقع من كتب النحو–على كثرتها وتنوعها–أنْ تساعد على تكوين الملكة اللغوية، بل يجب أن نتوقع منها أن تساعدنا على تفسير البناء اللغوي تفسيرًا يقوم على إيضاح العلاقات وكشف الترابط بين أجزاء الجملة.
- هناك فرق بين اتفان اللغة بحيث تكون لدى المتكلم سليقةً يجيد بها استخدام هذه اللغة قراءة وفهمًا وكتابَة وحديثًا واستماعًا، وإتقان النحو بوصفه علمًا بكيفية هذا الاستخدام وطرقه وأساليبه. إن من يقرأ عشرة كتب في قيادة السيارات ويحفظها عن ظهر قلب لن يصبح بذلك قائد سيارة ماهرًا، ما لم يتدرب على القيادة ويمارسها ممارسةً فعليّة.
- القواعد لا تُكَوّن المَلَكة اللغوية، بل تفسرها وتساعد على فهمها، ولذلك حدد القدماء غاية النحو وفائدته بأنها الاستعانة على فهم الكلام والاحتراز عن الخطأ فيه، ومعرفة صوابه من خطئه.
- كان النحاة العرب، على علم بأن معرفة النحو لا تساعد وحدها على تعلم العربية، كما أنّ تعلم اللغة لا يستتبع بالضرورة معرفة نظريةً دقيقةً بقواعد الإعراب (حماسة، ١٩٨٥، ص٧٧: ١٠٠).

وقد ميز ابن خلدون قبل مئات السنين بين اكتساب اللغة وبناء الملكة أو السليقة، وبين العلم بالقواعد فيما يعرف بـــ»علم العربية«، دون أن يُشْتَرَط فيمن اكتسب اللغةَ ملكةً وسليقةً معرفةً بالقواعد، أو أن يَنْتُج عن المعرفة بالقواعد اكتسابٌ للغة أو الملكة، يقول إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن «صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملًا» (ابن خلدون، ٢٠٠٤. ج٢-ص٣٨٥).

وهو يميز بين اكتساب اللغة والملكة وبين امتلاك الصنعة النحوية التي هي في النهاية علم موضوعه اللغة، وقد يوجد من يمتلك اللغة ولا يعرف من مسالك النحاة شيئًا. يقول: «فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل. ولذلك تجد كثيرًا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيه عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنَّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية» (ابن خلدون، ٢٠٠٤. ج٢-ص٣٨٥). .بل يقول إن بناء هذه الملكة لا يحتاج إلى دراسة علم النحو لاكتسابها لا من قريب ولا من بعيد! ، يقول: «فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة»(ابن خلدون، ٢٠٠٤. ج٢-ص٣٨٥).

غير أنه يقرر أن من حصلت له الملكة من أهل صناعة الإعراب فإنه لم يحصلها بما امتلك من حرفة، وإنما من دربة وطول مخالطة لكلام العرب المبثوث في تضاعيف الكتب التي أخذ عنها كالكتاب لسيبويه: «وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرًا بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه. فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصل له قد حصل على حظّ من كلام العرب، واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته.

وتنبه به لشأن الملكة، فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة. ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التفطن لهذا، فيحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكةً. وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك، إلا من القوانين النحوية، مجردة عن أشعار العرب وكلامهم، فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو يتنبهون لشأنها، فتجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعد الناس عنه»(ابن خلدون، ٢٠٠٤. ج٢-ص٣٨٥، ٣٨٦).

ولكن رغم هذا القِدَم في معالجة القضية، مازلنا نجد الكثير من مصادر تعلم المهارات اللغوية أسيرة هذا الخلط بين معرفة «القواعد» أو «النحو» أو «علم العربية» واكتساب اللغة، أو بناء الملكة أو السليقة، التي هي كيفية راسخة في النفس، تمكن من استحضار ما تعلمته والقياس عليه لإنتاج ما لم يمر بها من قبل، وحتى إن أدركنا هذا الفارق، وآمنا به، تجاهلناه عند تصميم مقرراتنا التي من شأنها بناء الملكة التي تتبدى عبر ما نسميه بالمهارات، ومنها التعبير والكتابي على وجه الخصوص؛ فَيُسْتَفْرَغُ جل المجهود في مقرر مثل مهارات الكتابة، مع وقته المحدود، في تعليم القواعد لا اكساب اللغة، في شرح قواعد النحو ومتابعة العلامة الإعرابية!

ويمكن أن نشير هنا إلى هذا الجهد الكبير الذي بذله كتاب «الكامل»، على سبيل المثال، في تصميم وحدات تعليمة مبنية على نصوص جلها جيد، ويعرف به المشرف عليه على أنه: «يخدم (المرحلة المتقدمة) في تعليم اللغة العربية وآدابها، ويرسّخ قواعدها وفنونها واستخداماتها، كما أنه يستجيب للحاجة إليها (متطلبًا جامعيًّا)، يروم تمكين الطالب والطالبة من النطق والكتابة والمحاورة والاستيعاب والمناقشة والجدل، ويجري هذا التمكين مجرى العادة» (الموسوي، ٢٠١٤، ص٧). ولكنه بعد أن بُنِي على ثمانية وأربعين أنموذجًا تعليميًّا ؛ حيث يبدو كل أنموذج وقد بُنِي على نص أساس تنطلق منه معظم مكونات الأنموذج التي تتعدد لتخدم الجوانب المعرفية والمهارية للغة، وإن غلبت الجوانب المعرفية على المهارية الحقيقية- تأتي «القاعدة النحوية» لتشغل حيزًا من الاهتمام من هذه الوحدات يكاد يبلغ ربما (٣٠- ٥٠)٪ على خلاف ما يستشف من مقدمة الكتاب، وبما لا يتوازن على الإطلاق مع الرغبة في بناء ما أريد له من مهارات؛ حتى أن الوحدات أو النماذج، المكونة للكتاب، التي تأخذ عناوين في فهرس الكتاب

مستمدة من النص الأساسي الذي قامت عليه كـ«رسالة في الصيد» و«لا إكراه في الدين» و«النمور في اليوم العاشر».. تعود فتأخذ في متن الكتاب عناوين مثل «المنصوبات» و«المفعول لأجله» و«أساليب الاختصاص والإغراء والتحذير»... وهي الموضوعات النحوية التي تناقشها، حتى لتبدو الوحدة كلها خادمًا لهذا الدرس النحوي. هذا مع غياب رؤية أو تفسير لضرورة تقديم هذه القواعد على هذا النحو بعد مراحل طويلة في التعليم ما قبل الجامعي قضاها المتعلم مع هذه القواعد، وإن لم تكن كل هذه السنوات ومئات الساعات الدراسية التي قضاها المتعلم مع القواعد لم تفلح في ترسيخ القاعدة فهل تفلح فيه ثلاث ساعات دراسية في فصل دراسي في الجامعة، هذا فضلًا عن غياب مقومات واضحة لأولوية تقديم بعض هذه القواعد على بعضها الآخر، فلا يبدو مقوم؛ أهو ضروريتها ومحوريتها في الاستخدام أم شيوعها في بناء الجمل أم سهولة تقديمها؛ فيتقدم «المفعول لأجله» و«المفعول المطلق» و«الأفعال الخمسة» مثلًا على «المفعول به»، ويتقدم «العدد» و«الحروف الناسخة» على «أنواع الخبر»، وتتقدم «أساليب المدح والذم والإغراء والتحذير» على «المذكر والمؤنث» و«المثنى» و«التوابع»، كما يتقدم كل ما سبق على «الإضافة» التي تأتي في الوحدة قبل الأخيرة من الكتاب الثاني!

وفضلا عن افتقاد تقديم القواعد للتنميط واعتماده على الشرح وحفظ القاعدة، فإنَّ هذه اللغة الشارحة لم تأخذ بالتدرج المنطقي باستخدامها لمصطلحات تعود لدروس نحوية تُقَدَّم متأخرة وتُعالَج كما لو كان الطالب على جهل تام بها، ومع هذا تستخدم مصطلحاتها في هذه الدروس الأولى، ففي شرح «رسم الألف وحذفها وكتابة التاء» تستخدم في تقديم القاعدة مصطلحات مثل «الأفعال فوق الثلاثية» و«ما أصله ياء» و«ما أصله واو» و«جمع التكسير» و«تاء الفاعل»... وهي أمور إما لا يتعرض لها الكتاب مطلقًا؛ إذ يهمش الصرف تمامًا على حساب النحو، أو تأتي متأخرة كدرس «الفاعل». ولعل هذا يشير إلى نقطة أخرى تثيرها هذه الملاحظات تتصل بطبيعة الأعمال الجماعية وآلية تأليفها، التي تبدو أحيانًا كما لو أنها مجرد جماع أعمال فردية.

وهذا النموذج واحد من عشرات الأمثلة احتلت فيها القواعد موقع المركز من المعالجة، ونستطيع القول بكل اطمئنان أن غالبية ما يقدم بوصفه مؤلفات تعليمية في المرحلة الجامعية لمعالجة الضعف اللغوي ولمعالجة الكتابة أيضًا فيما نحن بصدده، قد

احتلت فيه معالجة القواعد وعلم النحو القسط الأوفر من هذه المؤلفات جورًا على مهارات اللغة الأربع، هذا إن عوجلت بالأصل، مهارتا الاستماع والتحدث، فهما غائبتان عن جل كتب اللغة العربية بالمرجلة الجامعية، فلا صوت يعلو على صوت القواعد والمعالجة النحوية[1]، وللأسف تأتي جل هذا المعالجات غير مرتبطة على نحو أصيل بأي مهارة لغوية كانت؛ لا بأنشطة القراءة ولا بأنشطة الكتابة.

إننا بحاجة عوضًا عن الولع بتقديم دروس الإعراب في هذا الحيز الزمني المحدود أن نعيد تقديم القواعد بناء على إعادة وصف اللغة في ضوء الوظائف والمهام التي يؤديها المتكلم، في ظل تراتبية تنطلق من العام والشائع والأساسي إلى الخاص والنادر الجانبي، نستطيع عبرها تصميم أنشطة تعليمية حقيقية تعمل فيها الكفاءة اللغوية الاتصالية في انسجام وتوافق مع الكفاءات الأخرى التي يمتلكها المتعلم ويحتاج إلى أداء الوظائف المنوطة بها. بدلًا من تضييع الوقت في تحقيق جوانب من كفايات لغوية لا علاقة لها بمهارات الاتصال الأساسية ولا مهامه الواقعية التي نتوقعها. كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الخصوصية التاريخية للغة العربية وامتداد عمقها التراثي في أحيان ليست بالقليلة إلى قلب الواقع اليومي على نحو جعل جزرًا من هذا الماضي التراثي ينبض في قلب العربية المعاصرة ولا تحيا بدونه. وهنا لابد لهذه الفصيحة التي نعلمها للطلاب أن تمتد بأسبابها إلى ماضيها التراثي المكتوب والضارب بجذوره في الحاضر.

هذا وقد أخذت بعض مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي من حين لآخر بمفهوم «المهام» في تحديدها للنصوص واختباراتها، غير أن معظم أنشطتها واختباراتها تظل تحصيلية تقيس «المعرفة» لا أداء المهام نفسها أو ما يماثلها، باللغة المناسبة.

٣,٣,٤ تفريغ مداخل تدريسية من محتواها:

بنوع من التطوير، والرغبة في وضع تعليم اللغة في حيز الاستخدام، تقدم أحيانًا مهارات الكتابة تحت عناوين أوسع كـ«مهارات الاتصال»، وقد يكون هذا مفهومًا في ظل رغبة حقيقية في اكتساب المتعلم الكفايات الضرورية، ولكن أن تأتي المقررات مخيبة لهذا الهدف، وليس لها منه إلا العنوان فهذا ما يضل بالمتعلمين الطريق؛ إذ نجد

١- وهذا ما نجده على سبيل المثال في كتب مثل: «اللغة العربية؛ قراءة وكتابة»

المصدر التعليمي/ الكتاب الذي يأتي تحت عنوان «مهارات الاتصال في اللغة العربية» يحلل نصوصًا من الشعر الأندلسي والحديث النبوي والسيرة النبوية والقرآن الكريم وفن الرسائل، يحللها من حيث المفردات والقضايا الصرفية والنحوية والفهم والتذوق كما يبحث في المعظم عن بعض مفرداتها ويناقش الإملاء بما تيسر (د. صالح، عالية وآخرون، ٢٠١١)، كما لو كان مقررًا في الأدب العربي. أو يتضمن نصوصًا قصيرة من شعر المتنبي ومحمود درويش والشعر الأندلسي والقرآن الكريم وبعض النثر، ثم تأتي هذه النصوص كلها لتكون في المقاربة مجرد هامش على شرح القواعد النحوية والتطبيق عليها (د. أحمد البلاصي وآخرون، ٢٠١٠).

ومن هذا القبيل أيضًا ما تداولته مقرراتنا في تعليم اللغة ومهارات الكتابة في التعليم الجامعي من مفاهيم متصلة بالكفايات واصطلاحاتها على نحو مجانيّ في كثيرٍ من الأحيان، دون أن تتغلغل هذه المفاهيم في صُلْب تعليمنا وواقعنا عند توصيف المفردات أو تحديد الأهداف والمخرجات أو نتاجات التعلم أو تقديم أنشطة تمكن المتعلم من تحقيق تلك الكفايات أو تلك المخرجات المطلوبة ، وتوقفنا بها عند حدودها الشكلية في كثيرٍ؛ فما معنى، بعد مقدمات نظرية تتبع بعض الحديث في نظريات التعلم، أن كل ما تستهدفه وحدة مخصصة لكتابة المقال في أحد مؤلفات مهارات الكتابة من المتعلم في مقرر للكتابة، تستغرق فيه هذه الوحدة حوالي ١٠ ٪ من صفحات الكتاب، يقدم خلالها أنواع المقال وهيكل لمكوناته وكيفية كتابته ونماذج له- مجرد كتابة فقرة واحدة في موضع لا يبعد عن حدود الوعظ والإرشاد (جامعة الملك سعود، ٢٠١٥)! ففيم إذن هذا التعريج على البناء الكلي والخصائص والأنواع إذا كان النشاط الذي سيمارسه الطالب فعليا نشاط واحد ومجرد كتابة بضعة أسطر تمثل فقرة! أو يقدم الطالب ورقة بحثية لمرة واحدة، لم يكتب مثلها أبدًا من قبل، تسلم بنهاية المقرر، لا يأخذ عليها تغذية راجعة، ولا يتأكد المعلم من أن هذا الطالب هو بالفعل صاحبها ومنتجها، ولا يستطيع مع كثافة الصفوف أن يتابع تطوره الذي لا مجال له أصلاً. إن التدريس المبني على الكفاية يجب أن ينتقل لدينا من حيز «المعرفة» إلى حيز «التفكير به» في كل جوانب تدريسنا، وأن نتتج من الأنشطة ما يحققه على نحوٍ صادقٍ فعّال (سلفان، هوارد، ١٩٩٣، ص١ : ٤).

٣,٣,٥ إجراءات الكتابة؛ الفكرة والتمثيل:

تدعو الحاجة دائمًا لمراعاة العلاقة بين موضوع الفكرة التي تُقَدَّم للمتعلمين واللغة التي تقدم بها؛ من حيث الاصطلاحات المناسبة؛ وهو ما نجده كثيرًا في شرح القواعد في كثير من الكتب، أو من حيث نماذج التمثيل، كما نجده في كتاب مثل «التحرير العربي»، الذي ربما كان سيبدو أكثر فائدة في التناول وسهولة في الاستخدام ومرونة، لو أنه اعتمد نصوصًا أكثر سهولة وبساطة، بما لا يستنفد جهد المتعلمين بعيدًا عن هدف الكتاب؛ فهو يستخدم في بعض الأحيان نصوصًا قد تبدو شديدة الصعوبة لغة وفكرة بالنظر إلى كفاءة المتعلم في المرحلة الجامعية في سنواته الأولى عندما يشرح بعض الأفكار التأسيسية، كمفهوم الفقرة مثلاً، وأزعم أن الطالب الذي لديه القدرة على فهم هذه النصوص ولغتها هو طالب تكون لديه بالضرورة مفهوم الفقرة وشروطها، أو أنه ليس بحاجة إلى تمثيل عليها وتكفيه الإشارة الشارحة.

٣,٣,٦ مادة لا تحقق مقدمات المؤلفات:

وقد تدعي بعض المؤلفات أن التطبيقات على النصوص تشمل محاور ثلاثة:

١-الفهم والاستيعاب.

٢-اللغة.

٣-المحادثة والحوار.

إذ يهدف الكتاب إلى تدريب الطالب بلغة فصيحة ... وإلى تنمية مهارة الحوار وتبادل الرأي (جامعة الملك سعود،٢٠١٥، ص٢). ولا يحتوي الكتاب كله إلا على نشاطين للتحدث على طول الكتاب، أحدهما عن «سبب إعراض الشباب عن المطالعة والسبل الناجحة في حثهم على ذلك»(جامعة الملك سعود،٢٠١٥، ص٨٧)، والآخر عن «قيمة الوقت والاستفادة من أوقات الفراغ» (جامعة الملك سعود،٢٠١٥، ص١٠٠)، فهل يمكن لهذين النشاطين أن يبنيا مهارةً لدى متعلم! ولا يخفى غياب أي تصور أحيانًا في كثير من الكتب لموضوعات المناقشة الجادة المعبرة عن واقع الطلاب واهتماماتهم أو على الأقل نضجهم العقلي.

ومن ذلك أيضًا ادعاء معالجة الكتابة في علاقتها بالقراءة. حيث يتبنى كتاب «اللغة العربية؛ قراءة وكتابة» في مقدمته مفهومًا متطورًا حول تقديم الكتابة؛ يقوم على أساسين؛ هما تكامل مهارتي القراءة والكتابة، وتقديم القراءة إنما يتقصد بناء مهارة الكتابة. تقول المقدمة: «يُركِّز هذا الكتاب على مهارتي القراءة والكتابة بوصفهما عمليتين تتضافر فيهما المهارات اللغوية والعقليَّة والاستقباليَّة والإنتاجيَّة، ولذلك فإنك واجدٌ أن مفهومَ القراءة من أجل الكتابة مفهوم محوريّ ورئيسيّ في هذا الكتاب»، ينطلق من رؤية بنيوية كلية للغة العربية؛ ومفاد هذه الرؤية أن الكفايات القرائية والكفايات الكتابية إنما يمثلان تجسيدًا كليًّا لبنية لغوية واحدة، وهما يستغرقان عناصر الكفايات اللغوية والتواصلية الأخرى»(أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، ٢٠١٥، ص ٥).

فهل وجد هذا المنطلق النظري ما يصدقه من تطبيق فِعْلِيّ في الكتاب؟ هذا الكتاب الذي يقدم نفسه أيضًا على أنه يصدر عن «رؤى لسانية، ولسانية اجتماعية، ولسانية تربوية، ...تتمثل... في منطلقات علم النص وتحليل الخطاب»، أم أنه وقف عند حدود الطرح النظري؟

في الحقيقة يبدو الكتاب وفيًّا في المتن لما وعد به في المقدمة من حيث اختيار النصوص؛ فقد بُنِـيَ الكتاب على نصوص أصلية، وضعت لغايات تواصلية تخص نوعها الكتابي، ولم توضع من أجل أن تكون نصوصًا تعليمية، كما تنوعت أنماطها «الخِطابية» كما يحلو للكتاب أن يصفها؛ فينبني الكتاب على عشرة نصوص متنوعة؛ نص قرآني، وخُطْبَة (كلمة رسمية)، رسالة، قصة قصيرة، مقال (يغلب عليه الجانب المعلوماتي)، سيرة غَيْـرِيَّة، مقال (يغلب عليه الجانب التحليلي لقضية من العلوم إنسانية)، نص شعري، مقالان (أحدهما تحليلي ثقافي، لظاهرة من العلوم الطبيعية، والآخر تحليلي، دقيق لظاهرة علمية). وإن كان التوفيق قد حالف الكتاب في جل اختياراته، فقد جانبه الصواب فقط في مقال تحليلي عن «العين» يدعي العلميَّة ويربط بين العين الباصرة والحسد! وإلحاق الأذى بالآخرين. وأقل ما يوصف به أنه تلبيس للعلم بالدين بالخرافة بالرأي الشخصي والهوى وقلة الاطلاع واجتزاء النقول وبتر المصادر...!! (ص٢٠٧: ٢٠٩). والأعجب أن معالجة النص تبدو مطمئنة تمامًا لما يقدم من أقاويل، ينقصها في الحقيقة الكثير من المصداقية.

أما على مستوى أنشطة القراءة فلم تبدُ صدىً لأنشطة القراءة أو متضافرة معها، إلا ربما فيما يتصل بالمحتوى، أو ما يتصل به من جانبٍ ما، وعدا ذلك افتقدت إلى بناء الجانب المهاري المتوقع في ظل نوع النص المقدم في القراءة، أو البناء عليه لتفعيل مهارات الكتابة أو استراتيجياتها؛ ففي الوحدة الأولى، حيث نص القراءة هو الآيات (٦٣: ٧٧) من سورة الفرقان. كان يمكن أن تكون أنشطة الكتابة تَفَكُّر وتأمّل فيما تتضمنه الآيات من قيم، غير أنها توغل بعيدًا عن التأمل والمراجعة إلى «المحاكمة»؛ بما يضع المتعلم بين مأزقين؛ فإمّا فضح الأسرار أو الادعاء الكاذب، يقول النشاط: «اكتب فقرتين تحاكم فيهما نفسك، وتقارن بين ظاهرك وباطنك في أعمالك اليومية» (ص٢٧)، أو يتحول الأمر إلى وعظ: «اكتب فقرة واحدة تصلح أن تكون رسالة وعظ لشخص تحبه، مراعيًا أسلوب الخطاب وموضوعه. يمكنك أن تستفيد من المراجع المتوفرة في الجامعة أو الشابكة» (ص٢٧). والأهم أنه يطلب منه مراعاة أسلوب الخطاب وموضوعه، وهو ما لم يوضحه للمتعلم أو يؤطر له تلك العلاقة بين خطاب ما وموضوعه في نصوص القراءة والتحليل حتى يبني عليها المتعلم على الأقل. بل نجد الأنشطة تبتعد عن النص فكرًا وروحًا ومنطقًا عندما يُطْلَب في ضوء نص القراءة الذي هو الآيات القرآنية نشاط كتابة حول «النظام المالي العالمي الجديد»! لمجرد أن الآيات تتضمن قوله تعالى: «وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا»، فيكون النشاط: «يرى الناس النظام المالي الحالي السائد في العالم نظامًا لا يلبي طموحاتهم ولا تطلعاتهم؛ لعيوبه الكثيرة.

- اكتب فقرة تبين فيها بعض الأخطاء التي تسود النظام المالي العالمي الجديد.
- اكتب فقرة تصف فيها مشاعرك في حال تطبيق النظام المالي الإسلامي» (ص٢٧).

ولا يبدو أن وعي الطالب الجامعي غير المتخصص كان في حسبان المؤلفين عند صياغة مثل هذا النشاط، بل إنهم يسقطون رأيهم الشخصي وتوجهاتهم على الأنشطة ويصادرون رأي الأخرين بتعميمات مثل: «يرى الناس»، وبتبني وجهة نظر واحدة، ليست بالضرورة هي الصحيحة، فربما رأى البعض أن النظام العالمي الحالي هو الأصلح وأنه خلاصة تطور الإنسانية إلى هذه اللحظة، وأنه على الإجمال يلبي طموحاتهم وتطلعاتهم بالفعل، فضلاً عن ضبابية اصطلاحات وعبارات مثل: «تطبيق النظام المالي الإسلامي» وما يمكن أن ينطوي عليه السؤال من مغالطة التفكير بالأماني؛ فالسؤال

يفترض أن هناك ما يسمى بالنظام المالي الإسلامي يمكن أن يكون بديلاً للنظام المالي العالمي، بما يعني أنه مختلف عنه، ويمكن أن يعمل بعيدًا عنه وعن آلياته، بل ومتفوق عليه. والأغرب أنه عندما يطلب من المتعلم أن يكتب عنه-النظام المالي الإسلامي-لا يطلب منه مناقشة عقلانية له، وإنما أن «يصف مشاعره» إزاءه!

وهكذا بدلا من أن تتجه الأنشطة صوب المعالجة العلمية المنطقية والتفكير الحر ومراجعة الذات إزاء موضوع علمي؛ نجدها وبكل انطباعية تتجه في مجرى وصف المشاعر ومصادرة الاختلاف ومنطقية التفكير.

ومن هذا القبيل الذي تذهب فيه الكتابة بعيدًا عن موضوع نص القراءة أو طبيعته أو ما يجاورها من سياق بقية الأنشطة الكتابية في الوحدة ما نجده في الوحدة الثالثة التي يتمثل محورها في نص قراءة هو رسالة من أب إلى ابنه حول قيمة العمل وأهمية امتلاك حرفة أخرى، لأن يكون الانسان مستعدًا إذا ما اقتضت الحاجة أن يعمل عملاً جديدًا غير الذي استعدَّ له وتمرَّن عليه. وحول الحياة المستقلة واكتساب الثقافة والحرص على معرفة العالم من حولنا. فيأتي هذا النشاط بعيدًا عن أي سياق ممكن مع النص: «عُدْ إلى أحد تقارير وزارة التربية والتعليم، ثم نظِّم جدولا بتوزيع الطلبة بين التخصصات الأكاديمية والتخصصات المهنية». وهو نشاط يفتقد للسياق وللوضوح في أداء المهمة، وهو في أحسن الأحوال من قبيل إعادة أنشطة الفهم والاستيعاب وإعادة الصياغة. بإعادة تقديم المعلومات المبثوثة في فقرات في بيانات ترتب في جدول. ولم تقدم الوحدة أي معالجة تمس مثل هذه المهام من قريب أو بعيد أو توجِّه لأدائها.

وتقدم الوحدة الثانية نموذجًا آخر لغياب «التضافر» الحقيقي بين أنشطة الكتابة ونص القراءة وأنشطته ومعالجته. أو «تجسيدًا كليًّا لبنية لغوية واحدة» كما طرح في مقدمة الكتاب.

على الرغم من أن نص القراءة في الوحدة الثانية من الكتاب نص ينتمي إلى «الخطبة» أو «الكلمة الرسمية»؛ فهو نص بتصرف من كلمة الأمير الحسن بن طلال في ندوة «الثقافة العربية الإسلامية؛ أمن وهُوِيَّة»-إلا أن أنشطة الكتابة المتعلقة به لم تنبنِ عليه على الإطلاق، ولم تكن سوى أنشطة تستهدف الاستيعاب؛ بملاحظة «المقابلة»، والتلخيص، وكتابة فقرة توضح كيفية تطبيق ثلاثة من شعارات النص بمعدل سطرين

أو ثلاثة لكل شعار. وكان من الممكن أن تستثمر أنشطة الكتابة نصَّ القراءة وتحذو حذوه؛ فيُطْلَب من المتعلم مثلاً أن يكتب خطبة أو كلمة رسمية على نهج نص القراءة، مستوحيًا آليات الخطاب الذي كان من الممكن استكشافه في نص القراءة لولا انصراف المعالجة بعيدًا عن هذه الروح النصيّة الأسلوبية، التي اكتفت بسؤال واحد: «استخلص من النص ملمحًا أسلوبيًّا يدل على نوع النص الذي قرأته» (ص٣٨). وحتى هذا لم يبن عليه شيء في القراءة. وكان من الممكن على سبيل المثال أن يكتب الطالب كلمة الخريجين التي يمكن له أن يلقيها في حفل تخرجه، أو كلمة باسم الطلاب أو باسم الجامعة يلقيها في مناسبة عامة، وما إلى ذلك من أنشطة تستوحي الخصائص النوعية لنص القراءة وتبني عليها، وإلا ففيمَ الفائدة من تنوع نصوص القراءة على مستوى النوع الكتابي؟

وعندما يدرك الكتاب في الوحدة الثالثة منه تلك العلاقة بين النوع الكتابي لنص القراءة (الرسالة)؛ فالنص رسالة من أب إلى ابنه؛ من الأديب خليل السكاكيني إلى ولده سريّ، ويحاول أن يستثمره في الكتابة؛ يروح يفرقه في فقرات موضوعية، أو يطلب من المتعلم ردًا مختزلا لا يفي بتحقيق كُلِّيَّة النوع، فنجد أوثق الأنشطة بنص القراءة يقول: «افترض أن هذه الرسالة وصلتك بالبريد الإلكتروني من والدك، رُدّ عليها رَدًّا مناسبًا في فقرة واحدة». (ص٧٢). أو يُفَرِّق موضوعًا متصلًا بموضوع الرسالة وهو «التخييم» في إجابات مختزلة على أنشطة متفرقة: «اكتب فقرة تصلح أن تكون تعبيرًا عن الفوائد التي حصلتها في المعسكر... اكتب فقرة تعبر فيها عن مشاعرك في أثناء المشاركة في المعسكر»، (ص٧٢). وكان يمكن لهذه الفقرات المتعددة أن تصاغ في النشاط السابق الذي يكتب فيه المتعلم ردًا على الرسالة، ويضمن رده هذه التفاصيل وغيرها، لولا الولع بتعدد الأسئلة، أو تقدم هذه التفصيلات في هيئة إرشادات لأفكار يتضمنها الرد.

وعندما يقدم الكتاب في الوحدة الرابعة قصة، لتكون مادة لنص القراءة، يكرر هذا النهج الاجتزائي، أو يذهب إلى نشاط التلخيص، وعندما يقترب من روح البناء العام للنص وآلية كتابته يضع نشاطًا أقل ما يقال عنه أنه غير دقيق. كأن يقول: «اسْرد على لسانك أحداث هذه القصة كأنها حدثت أمامك، دون أن تغيّر في الأحداث» (ص٩٩). هذا على الرغم من أن القصة يجري سردها من وجهة نظر السارد العليم! وهذان المقطعان هما بداية القصة وخاتمتها: «انتظر طويلا في السوق، وبعد طول ملل وانتظار،

جاءت سيارة الباص، هبط من جوفها أبناء القرية وعلى وجوههم تعب ثقيل. إنهم يعودون بعد أن باعوا خضارهم وفواكههم في المدينة. نزلت بعض النسوة اللائي أخذن أطفالهن إلى المدينة بعد أن يئسن من شفائهم على أيدي الدايات، أو الطبيب الوحيد الذي يحضر ويرحل بسرعة...» (ص٧٩). «... وهو في حمى عدوه سقطت كوفيته عن رأسه، ولم يَسِلْ الدم من جبينه، فواصل ركضه التائه في المدينة» (ص٨٤).

ثم يأتي نشاط آخر ليطلب خاتمة مناسبة للقصة. ولا شك أن النص القصصي كان من الممكن أن يكون مثيرًا لأنشطة موسعة للكتابة، تمس جوانب هامة من التعبير اللغوي كان من الممكن استهدافها لبنائها لأهميتها لدي أي كاتب بالعربية وهما مهارتا «الوصف» و»السرد»، لأهميتهما في سائر الأنواع الكتابية ووجودهما البازخ في الفنون السردية الأدبية كالقصة القصيرة. ولن نتحدث هنا عن بناء الشخصية السردية أو صياغة الحبكات أو تقطيع الحكي زمنيا... فربما كان لاحقًا في الأولوية للمهارتين الكتابيتين السابقتين، ويمكن معالجته في مقررات تخص الكتابة الإبداعية التي لا يتوفر عليها جميع المتعلمين أو لا تتوفر لديهم.

٣,٣,٧ خلط أنشطة الكتابة بما ليس منها:

على الرغم من تخصيص كتاب «اللغة العربية قراءة وكتابة»، على سبيل المثال، أقساما للأنشطة تضمن نوعًا من تنظيم المعالجة؛ فنجد قسمًا للقراءة والأداء، وآخر للفهم والاستيعاب، وآخر للمفردات والتراكيب، وقسمًا للتحليل الأدبي، وآخر للقواعد النحوية والصرفية، وقسمًا للرسم والهجاء، وقسمًا للاستماع والتحدث وآخر للكتابة والإنشاء- إلا أنه يخلط، في الوحدة الثانية، ما هو أقرب إلى الفهم والاستيعاب بالقراءة فيجعل ملاحظة التقابلات وكتابتها في جدول (ص٤٩) من أنشطة القراءة، أو الإلحاح على التلخيص، الذي لا تقدم حوله أي ملحوظات مفيدة لصياغته، بوصفه نشاطًا كتابيًّا، رغم أنه نشاط فهم واستيعاب في المقام الأول. كذلك يخلط بأنشطة الكتابة أنشطة القواعد في بعض الأحيان كما في الوحدة الثالثة؛ حيث يُطْلَب من المتعلم تحويل بين الضمائر في فقرة من فقرات النص: «ارجع إلى الفقرة الأولى من النص، ثمَّ حوِّل صيغة الخطاب من المذكر إلى خطاب المؤنث، كأن توجِّه الرسالة إلى فتاة. لا تَنْسَ إجراء ما يلزم من التغييرات» (ص٧٢). وهو نشاط أصيل في القواعد.

كما يحدث به خلط أيضًا لأنشطة البحث بأنشطة الكتابة، وقد تكون الكتابة جزءًا أصيلًا من أنشطة البحث ولكن أن يخلو نشاط البحث من أي مما يتصل بالكتابة فلا مسوغ مطلقًا له لأنه يعد منها، كهذا النوع من الأنشطة: «ارجع إلى مكتبة جامعتك الورقية والإلكترونية، وارصد رسائل مجموعة وجَّهها آباء إلى أبنائهم من مختلف العصور». (ص٧٢). فما المقصود بالرصد؟ هل هو المعرفة فقط، أم المعرفة وتدوين اسم الكتاب والمؤلف في قائمة؟ وهل هذا يعد من أنشطة الكتابة بالنسبة لطالب جامعي!

٣,٣,٨ الكتابة والأنشطة الجزئية:

كثيرًا ما تأتي أنشطة الكتابة في العديد من المؤلفات جزئية إلى حدٍ كبير؛ كأن يكتب المتعلم سطرين أو ثلاثة أو فقرة واحدة في العديد من وحدات كتاب «اللغة العربية؛ قراءة وكتابة»، وتخلو معظم الوحدات من كتابة مطولة، تسمح بتنوع الأفكار وامتدادها وترابطها، معالجة مستقصية. وليس الأمر أمر تدرج في حجم ما يكتبه المتعلم أو تطور نحو كتابة كلية؛ فلا نكاد نجد أكثر ربما من موضعين لكتابة مقال قصير، وعدا ذلك تأتي أنشطة الكتابة كلها في حدود الفقرة الواحدة ولا تكاد تتجاوز ذلك، كما في أنشطة الوحدة الأولى والثانية والثالثة والرابعة السابعة والعاشرة على سبيل المثال من الكتاب نفسه.

٣,٣,٩ هيمنة التنظير والمعارف ومحدودية الأنشطة أو غيابها:

ويظل كتاب «الكتابة العربية مهاراتها وفنونها» من أكثر الكتب تغطية للعديد من الجوانب المتداولة في كتب تعليم الكتابة العربية في المرحلة الجامعية لغير المختصين، حيث يرى مؤلفوه أنه في الحقيقة «جملة من الكتب في آن، غايتها جميعًا معرفة صنعة الكتابة والوقوف على أدواتها» (النجار، ٢٠٠١، ص٥).

ويأتي الكتاب في أبواب ثلاثة: يُعَرِّف الأول بالكتابة من حيث: مفهومها ووظائفها ومميزاتها وطبيعة فعل الكتابة ومعوقاته؛ كضعف المحصول المعرفي أو اللغوي أو الفني، وكذا بأنواعها وبمفهوم النص، بالإضافة إلى التعرف على عناصر الاتصال اللغوي الكتابي. وكذلك أيضًا يُعَرِّف بفعل الكتابة من حيث هو أداء وإنجاز؛ فيعرض للأصول العامة لها؛ من خلال الأسئلة الثلاث؛ لماذا أكتب؟ ماذا أكتب؟ كيف أكتب؟ ويقدم

خطوات إنشاء النص الكتابي؛ من الإعداد والتجهيز إلى الكتابة والمراجعة، ويعرض كذلك لبنية النص الكتابي؛ مقدمةً وعرضًا وخاتمةً، ثم يعرض بشيء من التفصيل لمقومات فعل الكتابة؛ الفقرة، والجملة، والألفاظ، واختيار عنوان النص، فضلاً عن بعض الإرشادات العامة.

وهذا الإطار النظري يدعمه الكتاب في بابه الثاني بما يراه بمثابة «الأدوات» التي ينبغي امتلاكها لإنجاز الكتابة على نحو صحيح، فيقدم بعض الأساسيات في النحو والإملاء والأخطاء الشائعة وبعض الملامح الأسلوبية وعلامات الترقيم، وبعض قواعد خط الرقعة، وأسس الكشف في المعجمات والموسوعات. وهذان البابان يجدان صداهما واستنزالهما في الواقع العملي مع الباب الثالث الذي يقدم فنون الكتابة وكيفيَّة إنجازها من خلال الفنون المختلفة؛ ككتابة التقارير والرسائل والمقال والعرض والتلخيص والبحث العلمي.

ولكن على الرغم مما حفل به الكتاب من جودة عرض وتمثيل ومقاربة جادة لبعض أهم جوانب مسائل الكتاب إلا أنه خلا أو يكاد من الأنشطة والتدريبات التي من شأنها متابعة المتعلم لتعلمه من خلالها، ويترك هذا للمعلم ليصمم أنشطته كما يروق له، لكن في الحقيقة فإن تصميم الأنشطة ليس بأهون من تقديم المعارف والأطر النظرية. أو لا يصممها ويُكْتَفى كما في بعض الممارسات بالتنظير والوقوف عند المعارف.

ودومًا لا تكفي الجوانب المعرفية لامتلاك المهارة؛ إذ لابد من أنشطة ونماذج وعمليات متنوعة تتيح للمتعلمين التمرس بالكتابة وبأدواتها واستراتيجياتها. فلن يمتلك المتعلم مهارة الكتابة عند المستوى المطلوب ما لم يُطَبِّق كل ما تعلمه، هذا التطبيق الذي يتطلب التَّمَرُّن بتأنٍّ حتى يصبح متعلِّمًا مستقلاً.

كما أن الفصل الأول على جودته قد جاءت لغته فوق مستوى المتعلم الجامعي المبتدئ الذي يخاطبه الكتاب بسائر فصوله، مما يجعله أقرب إلى مادة علمية عادة ما تُدْرَج في مثل هذه السياقات في كتاب للمعلم، تُوَضَّح له فيه المنطلقات وأطر العمل وفلسفته.

وشأن الكتاب شأن سائر الكتب لم يحدد أفقًا محددًا للمهارات التي يستهدف اكسابها للمتعلمين؛ ولذلك تأتي معالجته شأنها شأن سائر المعالجات من حيث اعتمادها على

فكرة الاختيار القائم على «الموضوعات»، وإن تميز عن كثير بالجودة والعمق واستقصاء العديد من الجوانب؛ فمن موضوعات النحو إلى موضوعات الإملاء إلى فنون الكتابة .... إلى آخره.

٣,٣,١٠ لاواقعية الطرح:

تحت وطأة الطموح والافتنان باللغة والرغبة ربما الصادقة في التطوير دون أن تسعفنا الأدوات قد نصدر مقرراتنا بأهداف يعجز عنها المقرر المحدود، الذي نقدمه في ثلاث ساعات؛ فنتوهم أننا سنحل به كل مشكلات الطالب اللغوية العصية؛ كأن نجد في مقدمة أحد الكتب أن هذا المقرر يعلّم:

- مهارات اللغة الأربع، ويصل بالمتعلم إلى حَدّ الإجادة.
- يدرس قواعد النحو والصرف الأساسية.
- مهارات التعبير الوظيفي.
- التلخيص وإعادة الصياغة.
- مهارات القراءة النقادة.
- كتابة الجملة بأنواعها والفقرة من حيث البنية والاستدلال والسلاسة والتماسك والإقناع.
- مهارات التحدث ودقة الاستماع.

هكذا بما لا يتسع له عدة مقررات في عدد من السنوات. وتتباري الكتب في كيفية جعل المقرر ساحرًا في استيعابه لفنون العربية وقواعدها!

ومع الدعوة لاعتماد النصوص الراقية مدخلاً للتعليم نجد بعضًا من المؤلفات تقوم على طرح «النص الأدبي» مدخلاً لتعلم النحو والصرف والبلاغة، ولنا أن نتصور الجدوى التي يحصلها الطالب الجامعي من ذلك، أو أي احتياجات تَسُدُّها دراسة النص الأدبي لطالب يدرس الجغرافيا أو الاقتصاد أو الطب أو الفلسفة أو الاجتماع!

٣,٣,١١ المنهج وإشباع حاجات المتعلمين:

يقوم المنهج على إشباع احتياجات المتعلمين وسَدّ ثغراتها للتغلب على مشكلاتهم، فإذا ما تولدت لديهم احتياجات أخرى بناء على مشكلات جديدة واجهتهم فإنهم يصبحون بحاجة ماسّة لمنهج آخر جديد يعينهم على حل مشكلاتهم الحادثة، وهكذا في سيرورة تعلم مستمر. ولكن كثيرًا ما نجد استطلاعات رأي الطلاب وانطباعات رأي بعض المختصين حول أعمال أقرانهم تقرر أن كثيرًا مما يُدَرَّس لا يشبع احتياجات المتعلمين ولا يعينهم على حل مشكلاتهم، أو أنها دون قدرات بعض المتعلمين وكفاءتهم؛ بما لا يضيف إليهم جديدًا، في الوقت الذي يُلْزَمون فيه بدراستها طبقًا للخطة الدراسية المقررة لهم، في حين أن قدراتهم تفوق كثيرًا مخرجات هذه المقررات. أو تقصر موضوعها على «النص الأدبي »، فيظل المتعلم يدور في فلك ما هو «أدبي» في العرف العام؛ من قصة قصيرة إلى مقالٍ أدبي رفيع، يبدو عليه التأنق اللفظي والصياغات التركيبية المتوازنة في معظم الأحوال؛ فتهيمن الوظيفة الأدبية على اختياراتنا، وتغيب كثير من الوظائف اللغوية الأكثر تواصلية والأوثق صلة بواقع الاستخدام العملي للغة عن صدارة المشهد التعليمي.

ولنا أن نتأمل ما هو مطروح من مؤلفات عارضين إياها على المعايير المعروفة لاختيار المحتوى، ومنها: الأهمية، الصدق، الفائدة، ميول الطلبة واتجاهاتهم، الارتباط بمشكلات المجتمع، تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة، تعزيز القيم، التوافق مع الأهداف، التنظيم. وفي كل هذا علينا أن نراعي عددًا من المبادئ منها: الاستمرارية، التوازن، التتابع، التكامل، التراكم، المنطق في تقديم المادة الدراسية والأنشطة والخبرات والمهارات (من السهل للصعب، ومن البسيط للمركب، ومن المعلوم للمجهول، ومن المحسوس للمجرد، ومن الكل إلى الجزء) [١].

١- انظر فيما سبق:

١. جودت سعادة: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها.

٢. جودت سعادة وعبدالله محمد إبراهيم: المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين.

٣. حلمي الوكيل ومحمد المفتي: المناهج وتخطيطها.

٤. فوزي طه إبراهيم ورجب الكلزة: المناهج المعاصرة.

٣,٣,١٢ الحاجة إلى الانغماس اللغوي:

نتصور أن جل مشكلات المتعلمين العرب مع الفصحى تنبع من عدم التَعَرُّض للغة أو الانغماس فيها، ومن ثم يجب على مقررات المهارات اللغوية أن تذهب في اتجاه غمس الطالب في معترك النصوص قراءة وكتابة، في ظل معادلة واعية بين اكساب المتعلمين الطلاقة والثقة واكسابهم الدقة، من خلال أنشطة حية حقيقية وقراءات موسعة حرة وأخرى منظمة، تنحو إلى الطول، حول موضوعات الدراسة أو قريبة منها، بما يعالج سائر مستويات اللغة؛ وخاصة مستويي المفردات والتراكيب.

٣,٣,١٣ الكتابة ومعالجة الأخطاء الشائعة:

من الجوانب المهمة في بناء مهارة الكتابة والوصول بها إلى مرحلة الإتقان معالجة ما يسمى بـــــ«الأخطاء الشائعة».

غير أن الملاحظة العامة تقودنا إلى أن هذا المصطلح كثيرًا ما يتداول بمفاهيم مختلفة في أفق المعالجات اللغوية والتعليمية؛ بعضها يتوقف عند ما خالف قواعد اللغة وفقًا للشائع من قواعد النحاة؛ فيقدم قوائم أو إشارات لما يشيع من أخطاء وما يعتقد صوابه، وبعضها يتوقف عند أخطاء المتعلمين أيًّا كانت، وجَمْع هذه الأخطاء وتصنيفها بغض النظر عن مصدرها أو منطقها. الخلط بين ما هو من قبيل عثرة القلم التي يعود المتعلم إلى تصوبها بعد تنبيهه إليها، وما هو من قبيل عدم تَمَثُّلِهِ للقاعدة والنموذج وتوظيفها أو سوء تطبيقها، وما هو أثر من آثار اللهجة أو اللغات الأجنبية.

وقد كان أمر الصواب والخطأ محل اهتمام واسع في التراث العربي على سبيل المثال، كما بدا من خلال طائفة واسعة من التصانيف العلمية التي حرصت على تقويم اللسان. غير أن البعض يخلط بما لا يجوز في رأينا بين مناقشات الأخطاء اللغوية الشائعة في العربية المعاصرة والأخطاء الشائعة في سياق تعليمي؛ فما الجدوى مثلا من عرض قضايا وأمثلة لأخطاء لغوية لم يقع فيها المتعلم الذي نستهدفه، وربما يخرج الاستخدام المطروح عن حيز معجمه الإنتاجي أصلا، في وقت لا يقيم فيه الأساسي من بناء الجملة على نحو صحيح، فنناقش معه الصواب والأصوب، أو نعرض عليه ما يُتَشَدَّد فيه من رفض لعبارات صححتها المجامع اللغوية المعاصرة بناء على شواهد قديمة ولغات فصيحة.

ويعتقد البعض أن التعليم المتقن للغة وطريقة التدريس المناسبة كفيل وحده بتدارك الأخطاء لدى المتعلمين أو ضمان عدم وقوعها. غير أن الأمر على غير ذلك في كثير من الأحيان؛ فعادات التعلم فضلاً عن تأثير اللغة الأم (اللهجة) أو تأثير لغات تَعَلُّمٍ أخرى قد يكون شديد الأهمية في شيوع أنماط بعينها من الأخطاء لدى المتعلمين. ومن أهم ما يجب أن يؤخذ بالعناية الكافية هي تلك «الأخطاء التي لا يستطيع الدارس تَعَرّفها، وعندما يوجه اهتمامه إليها فإنه لا يستطيع تصحيحها» (حجازي، محمود فهمي. ١٩٩٢. ص٨٣).

ويبدو لنا أنَّ جل الأخطاء اللغوية التي تتداول في الكتب والمذكرات والدروس المجمعة تتوخى معالجة أخطاء الطلاب مقيسة إلى الفصحى، دونما العودة إلى بحوث لسانية تقابلية تطبيقية. لا يبدو فيما بين يدينا من مصادر لتعلم الكتابة أنها أخذت بمقاربات علمية تعليمية لقضايا الأخطاء الشائعة، وإنما جلها قائم على رصد أخطاء عينة من المتعلمين أو معالجة بعض أشهر الأساليب الشائع خطؤها، بغض النظر عن حاجة المتعلمين أو سياق المعالجة.

ولعل مما ينقص المجال بشدة، وما ينقصه في الحقيقة كثير، بعد النظر للأخطاء الشائعة على أسس منهجية لسانية تعليمية؛ بعد الرصد والتحليل-هو تقديم الاستراتيجيات ونماذج المعالجة الناجعة، وليس الوقوف عند النص عليها أو التعريف بها؛ فمجرد المعرفة لن تمحو لدى المتعلمين خطأ شائعًا.

ومن الكتب التي وفرت اهتمامًا خاصًا بالأخطاء الشائعة وعلاقتها بإكساب المتعلم مهارة الكتابة كتاب «الكامل في تعليم العربية وآدابها» الذي وفر إلماحة في كل وحدة من وحداته في جزئيه الأول والثاني.

ولأن هذه الأخطاء مما يتداول ويشيع بين المثقفين؛ فقد تنزلت قسرا على وحدات الكتاب؛ إذ لا علاقة لها بالدروس التي ترد فيها، ومن ثمّ تأتي منجمة على الدروس كيفما اتفق، دونما منطق واضح مع الدرس الذي تأتي في إطاره، ودون أن تشفع بتدريبات أو أنشطة تعززها، ومن ثم تظل عند حدود المعارف على طريقة (قل ولا تقل).

ولأن هذه الإشارات والتنبيهات كان مرجعها فقط ما يشيع من أدبيات تروج للتخطئة أكثر ما تروج للصواب أو الصحيح أو المقبول وتُشِيْعُه فقد نصت بالفعل على بعض الظواهر الكثيرة الشائعة التي جانبها الصواب مثل: دخول (السين) و(سوف) على الجملة المنفية؛ في مثل: (سوف لن أذهب) (الموسوي. ٢٠١٤. ص٢٨)، أو استخدام كلمة (العَقار) وهي بمعنى (المَبْنَى) في موضع (العَقَّار) بمعنى الدواء. (الموسوي. ٢٠١٤. ص٣٩)، غير أنها كثيرًا أيضًا ما حكمت على استخدامات فصيحة أو صحيحة بأنها خطأ متابعة للمشهور من وجوه التخطئة.

ومن هذا القبيل: عد الكتاب قولاً مثل (رايات بيضاء)، (إبل حمراء) خطأ، وأنَّ الصواب هو (رايات بيض)، و(إبل حمر). (الموسوي. ٢٠١٤. ص٦٩). ولكن الحكم على هذا التعبير بالخطأ غير صحيح؛ ذلك أن «جمع المؤنث السالم سواء أكان للعاقل أم لغير العاقل يجوز في صفته أن تكون جمعًا أو مفردًا مؤنثًا، قال تعالى: <وَأُمَّهَاتُكُمُ اللاَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ> النساء/ ٢٣ وقرئت الآية: <وَأُمَّهَاتُكُمُ الَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ> فوصف جمع المؤنث السالم بالاسم الموصول لجمع الإناث مرّة، وبالاسم الموصول للمفرد المؤنث مرة أخرى». (عمر، ٢٠٠٨، ص١٠٠٦).

وكذلك تخطئة (مأْزَق) في قولهم (وقعت في مأْزَق)، والصواب (مأْزِق) (الموسوي. ٢٠١٤. ص٥٣). والمأْزِق هو المكان الضيق، ويستعار للموقف الحرج. ووجه الرفض في الحقيقة هنا هو صوغ اسم المكان على «مَفْعَل». ولكن وإن كان (مأْزِق) هنا هو الاستخدام الفصيح؛ فإنه يمكن تصحيح (مأْزَق) في العبارة نفسها (وقعت في مأْزَق)؛ ذلك أنَّ «القياس في اسم المكان أن يكون على وزن «مَفْعِل» إذا كان مضارعه مكسور العين، ويمكن تصحيح الضبط المرفوض إما على قاعدة جواز الانتقال من الفتح في الماضي إلى الضم أو الكسر في المضارع، وإما على عدم اطراد الكسر في اسم المكان من المكسور العين، ووجود أمثلة كثيرة بالفتح. وقد ذكرت المعاجم أن الفعل يجيء من بابَيْ «ضَرَب» وفَرِح»؛ وعليه يجوز فيه كسر العين وفتحها». (عمر، ٢٠٠٨، ص٨٣٦).

كما يقف الكتاب موقفًا متشددًا من «نيابة حروف الجر»، لم تقفه اللغة، في الوقت الذي يلهث وراء القواعد النحوية الأساسية التي من المفترض أن تكون قد بنيت في

مرحلة التعليم الأساسي، وهذا يشير إلى غياب تصور واضح عن المتعلم وحول المتوقع منه وحول ما سيوظفه.

فعلى سبيل المثال، يحكم على تعبير مثل (ينبغي عليك) بالخطأ؛ لتعدية الفعل بـ»على»، والصواب: (ينبغي لك) (الموسوي، ٢٠١٤، ص٩٧). وقد ذكرت المعاجم أن الفعل «ينبغي» بمعنى يَحْسُن، ويُسْتَحَبّ، يعدّى بـ «اللام». ومنه قوله تعالى: <مَا كَانَ يَنْبَغِي لَنَا أَنْ نَتَّخِذَ مِنْ دُونِكَ مِنْ أَوْلِيَاءَ> (الفرقان/ ١٨). ولكن «أجاز اللغويون نيابة حروف الجر بعضها عن بعض، كما أجازوا تضمين فعل معنى فعل آخر فيتعدى تعديته، وفي المصباح (طرح): «الفعل إذا تضمَّن معنى فعل جاز أن يعمل عمله». وقد أقرَّ مجمع اللغة المصري هذا وذاك؛ ومن ثَمَّ يمكن تصحيح تعديته بـ «على» على تضمينه معنى «يجب»، وقد جاء في المنجد: كما ينبغي: كما يجب». (عمر، ٢٠٠٨، ص٦٤٨).

كذلك يحكم الكتاب بتخطئة استخدام (بينما) في معنى (على حين)، والصواب ترجمتها بـــــ (على حين) أو (في حين)، اعتمادًا على أن الصحيح في استخدام (بينما) هو أن تكون في صدر الكلام، ولابد لها من جملتين مثل أدوات الشرط، كما في الحديث النبوي: «بينما نحن جلوس عند رسول الله إذ طلع علينا رجل.....» (الموسوي، ٢٠١٤، ص١٣٦). هذا في حين أن مجمع اللغة المصري قد أجاز استعمال «بينما» غير مُصَدَّرة، متوسطة بين جملتيها على أساس أن تكون ظرف زمان للاقتران فقط. ومن هنا يسوغ أن تكون مثل «بين» في جواز التوسط. (عمر، ٢٠٠٨، ص١٩٨، ١٩٩).

٣,٣,١٤ التأليف والأعمال الجماعية:

لعل الخبرة بالواقع العملي للمؤلفات الجماعية في حقل التأليف للعربية لغير المختصين في المستوى الجامعي تقودني إلى تقرير أن جل هذه الأعمال خلا النذر اليسير منها تغيب عنها الرؤية الجماعية ومنطق العمل الجماعي أو روح الفريق وإن حملت أسماء لمؤلفين عِدّة أو لاسم قسم من أقسام اللغة العربية بإحدى الجامعات أو برنامج؛ فغالبًا ما يقوم شخصٌ واحد أو شخصان بالعمل كله أو جُلّه. أو في أحسن الأحوال يَتَوَزَّعُ فريقٌ مكونات المقرر أو محتوياته للعمل عليها، ليكون المقررُ في النهاية حاصلَ مجموع جهود الأفراد، لا محصلةً تعاون أفراد الفريق على المادة الواحدة مناقشةً وتساؤلاً وتعديلاً وتطويرًا، فيختزل عملُ الفريق إلى مسؤولية كل عضوٍ فيه عن مُكَوّنٍ مُنْعَزِلٍ عن الآخرين، يحمل في النهاية فَخْرَه

أو مَجْدَه الذاتي، ومن هنا فما ينتجه الشخص غير قابل للتعديل إلا لمامًا، واختياره ليس محل انتقادٍ على درجاتٍ، ومن ثَمّ شاعت مُؤلفاتٌ كُتِبت بِلَيْلٍ.

لكن الأخطر فيما أرى أن يتم تكريس هذه الأعمال الفردية بوصفها أعمالاً جماعية استنادًا إلى مسؤولية التأليف التي تنسب إلى قسم أو برنامج أو عمادة جامعة مرموقة؛ فيتم تعميمه من قبل آخرين باعتباره أقصى ما استطاع الأساتذة إنجازه حتى تاريخه، أو ربما يكون هذا الاختيار من جهةٍ إدارية أو صاحب سلطة إدارية، دونما حوار مع القائمين على التدريس والتعليم.

تلك كانت أهم النقاط التي نراها يمكن أن تكون جوانب من أطر العمل على معالجة وضع اللغة العربية لغير المختصين في التعليم العالي، ووضع تلك المقررات التي تروم اكساب الطلاب مهارة بعينها كالكتابة، الأمر الذي يجعل الخوص في تفاصيل الكثير من الممارسات هامشًا على المتن. فما أحوج العربية إلى قرار سياسي ورؤية لسانية وعمل تربوي لتؤدي دورها المنوط بها في بناء الهوية وتأسيس عقل علمي واع.

المصادر والمراجع:

- [دون مؤلف]. (٢٠١٥). المهارات الكتابية: جامعة الملك سعود. الإصدار الرابع-ط٤.
- إبراهيم، فوزي طه. الكلزة، رجب. (١٩٩٥). المناهج المعاصرة. منشأة المعارف.
- ابن خلدون. (٢٠٠٤). مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. توزيع: دار يعرب. دمشق-ط١.
- أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، (٢٠١١)، اللغة العربية المهارات الأساسية)، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط١.
- أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، (٢٠١٥)، اللغة العربية قراءة وكتابة. دار كنوز المعرفة، الأردن. ط٢.
- البلاصي، أحمد وآخرون. (٢٠١٠)، مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. دار كنوز المعرفة-الأردن-ط١.

- الخطيب، حسام. (١٩٩٢). المجلة العربية للثقافة-المنظمة العربية. السنة ١٢ –العدد ٢٢.
- داي، روبرت. ستيل، باربراجا. (٢٠١٣). كيف تكتب بحثًا علميًا وتنشره. ترجمة: محمد إبراهيم حسن وآخرين. مراجعة: د. محمد فتحي عبد الهادي. الدار المصرية اللبنانية. طـ٢.
- دعسان، عمر محمود. تغوج، عوني أحمد. اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية، (٢٠١٣)، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط١.
- رضوان، أحمد شوقي. الفريح، عثمان صالح. عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود-الرياض-١٩٨٤.
- سعادة، جودت. إبراهيم، عبد الله محمد. (١٩٩٧). المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع – الكويت.
- سعادة، جودت. إبراهيم، عبد الله محمد. (٢٠٠١). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلفان، هوارد. هجنز، نورمان. (١٩٩٣). التدريس من أجل الكفاية. ترجمة: د. محمد عيد ديراني، د. مصطفى محمد متولي. منشورات جامعة الملك سعود. الرياض-ط١.
- صالح، عالية، وآخرون. (٢٠١١). مهارات الاتصال في اللغة العربية. دار كنوز المعرفة-الأردن-ط١.
- عبد اللطيف، محمد حماسة. (١٩٨٥). اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها. مجلة دراسات عربية وإسلامية. ج٤-مركز اللغات والترجمة-جامعة القاهرة.
- عمر، أحمد مختار، (٢٠٠٨). فريق عمل. معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي. عالم الكتب، مصر. ط١.
- الفهري، الفاسي. (٢٠١٣). السياسة اللغوية في البلاد العربية. دار الكتاب الجديد المتحدة.
- اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (٢٠١١)، المهارات اللغوية (١٠١) عرب، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط٤.

- اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (٢٠١٢)، التحرير العربي (١٠٣) عرب، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط٤.
- الموسوي، محسن جاسم. فريق من المؤلفين. (٢٠١٤). الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة. دار العلم للملايين ط١.
- ناجي، ابتسام محمود. (٢٠٠٦). اللغة العربية لغير المختصين؛ آراء طلبة جامعة قابوس حول متطلب الجامعة "عربي ١٠٠١"-مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن-العدد ٤٦.
- النجار، محمد رجب و(آخران). (٢٠٠١)، الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها. مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط١.
- الوكيل، حلمي. المفتي، محمد. (٢٠١٦). المناهج وتخطيطها. دار المسيرة للطباعة والنشر.

الفصل الرابع

مصادر تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها

مراجعة نقدية مسحية

د. شعبان قرني عبد التواب
معهد اللغويات العربية -جامعة الملك سعود

ملخص

يتناول هذا البحث مصادر تعليم مهارة الكتابة العربية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها؛ وذلك من خلال عمل مسح وصفي تحليلي نقدي للمصادر التي تستهدف تعليم الكتابة العربية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويبدأ البحث ببيان موقع مهارة الكتابة في مصادر تعليم العربية للناطقين بغيرها، يستعرض من خلاله تصور الكتابة في مصادر تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ثم يرصد مسارات التأليف في هذه المصادر، وما تم إنجازه من أعمال في كل مسار، مع تقديم مراجعة تحليلية نقدية لأهم هذه الأعمال.

١ – مقدمة

تمثل مصادر التعليم والتعلم ركيزة أساسية لكل من المعلم والمتعلم، وأداة أساسية من أدوات العملية التعليمية، ولذا كثرت المصنفات في هذا الميدان، وهذا البحث يتناول مصادر تعليم مهارة الكتابة العربية وتعلمها، التي تستهدف متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ؛ ويشمل ذلك ما جاء منها في صورة كتب تعليمية، أو أوراق بحثية، أو رسائل علمية، وذلك من خلال عمل مراجعة وصفية تحليلية نقدية لهذه المصادر التي تستهدف متعلم اللغة العربية غير الناطق بها؛ وما أثارته من قضايا مختلفة سواء أكان ذلك على مستوى المتعلم، أم المعلم، أم المادة التعليمية، وقد قمنا بتصنيف مسارات التأليف في هذا المجال، والتعريف بمعظم ما أنجز فيه من مصنفات، بالنص على اسم المؤلف وعنوان مؤلفه وسنة نشره ومكانه، وذلك بقصد اختصار الوقت وتوفير الجهد، بتقديم دليل لكل من يريد البحث في هذا الميدان، لتجنب تكرار البحث والدراسة فيما هو موجود بالفعل، والتوجه نحو ارتياد آفاق جديدة لم تبحث من قبل. وقد قسمت الفصل إلى مبحثين:

- تصور الكتابة في مصادر تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها.
- مصادر البحث في تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها ومساراتها.

٢- تصور الكتابة في مصادر تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها

تعددت تعريفات الكتابة عند الباحثين، فعرفها بعضهم بأنها نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب (طعيمه، ١٩٨٦م، ٥٨٩) في حين عرّفها آخر بـ «تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة»(الفوزان، ٢٠١١م، ٢٠٥) بينما يرى ثالث بأنها عبارة عن مجموعة من العمليات الذهنية المعقدة والتي تتطلب التوظيف المستمر لعدد من المهارات وربطها، لنقل الأفكار وتفعيل عملية الاتصال بكل وضوح ودقة وفقاً لمعايير وشروط الكتابة عند أهل اللغة (العقيلي، ٢٠٠٩،١٣٥) ويذهب رابع إلى أن الكتابة إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها بعضًا، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين، بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال (رسلان، ٢٠٠٥م،٢٠٥) ويعرفها خامس بأنها رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح بحيث يسمح للقارئ التعرف عليها وفهم مدلولاتها. (الظفيري،١٤٠،١٩٩٩) ويجمع بين التعريفات السابقة، النظر إلى الكتابة على أنها القدرة على التعبير بلغة سليمة وفق أعراف اللغة المكتوبة.

والمقصود بالكتابة في تعليم اللغات عمومًا هو رسم الحروف في كلماتها بوضوح ودقة بحسب قواعد الخط والهجاء المتفق عليها، واستخدام ذلك في مواقف الحياة التي تتطلب التعبير الكتابي، وهي ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعديّ الزمان والمكان (طعيمة،١٩٨٦م،٥٨٨) وينظر إليها على أنها وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، يعبر فيها عن المشاعر والأحاسيس والآراء ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح وحسن التراكيب والتنظيم وترابط الأفكار وعلامات الترقيم المختلفة (الجبور، والسلطاني،٢٠١٣م، ٣٠٤) ويمكن تحديد مهارة الكتابة إجرائياً بأنها: قدرة المتعّلم على التعبير عن فكره وعواطفه وحاجاته المختلفة باللغة المكتوبة تعبيراً سليمًا واضحاً، وفق أعراف اللغة المتعلمة. وهي تعد مطلباً تعليمياً أساسيًا لجميع الدارسين.

وتعد مهارة الكتابة إحدى المهارات اللغوية الأربع، وثمرة لما يتم إنجازه في المهارات الأخرى، وقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أن الطلاب الذين يقضون وقتًا كافيًا في تعلم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية تكون لديهم معلومات وافية عن اللغة، ويتمكنون من توظيف هذه المعلومات مما يسهل عليهم استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا. (الناقة،١٩٨٥، ٢٣٠).

والكتابة مهارة مركبة تتكون من ثلاث مهارات فرعية: مهارة الإملاء، وتتمثل في مهارة التهجي بطريقة سليمة ووضع علامات الترقيم في مواضعها، ومهارة الخط وتتمثل في مهارة الرسم الواضح الجميل للحروف والكلمات، ومهارة التعبير التحريري وتتمثل في مهارة القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس كتابة، وتوظيفها لأغراض تواصلية مختلفة على نحو ما تقتضيه أعراف اللغة في ذلك، ولذا يتركز تعليم الكتابة على ثلاثة أمور: قدرة المتعلم على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإجادة الخط، والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة (طعيمة، ١٩٨٩م، ص١٨٦).

وباعتبار آخر ينظر إلى الكتابة على أنها مهارة لها جانبان، الجانب الأول يتضمن المهارة الآلية وذلك بكتابة الرموز والحروف بشكل صحيح سواءً عن طريق النسخ أو الإملاء وفق نظام التهجئة المتعارف عليه، والجانب الثاني يتضمن المهارة العقلية، وهي مهارة فنية، وتتمثل باستخدام الدارس للغة في المواقف الكتابية المختلفة، وتوليد الأفكار والمعاني والربط فيما بينها بشكل صحيح.

والكتابة مهارة إنتاجية، وهي في ذلك تتشابه مع مهارة الكلام فيستطيع متعلم اللغة عن طريقها التعبير عن أفكاره وتقييدها. ويذكر «بيل وبرنابي» أن الكتابة نشاط معرفي بالغ التعقيد يقتضي من الكاتب أن يظهر سيطرته على عدد من المتغيرات في آن واحد (شعبان،١٩٩٥، ص١١١).

وينظر إلى الكتابة في مداخل التدريس الحديثة على أنها المهارة الرابعة من مهارات اللغة، وهي تأتي من الناحية التربوية بعد القراءة ولكنها تأتي قبلها من الناحية الواقعية، ويهدف تدريسها إلى تمكين الدارس من:

- رسم الحروف العربية رسمًا صحيحًا.

- تدوين ما يفهمه من قراءته للنصوص المختلفة.
- التعبير عن أفكاره. (الأمين،٢٠٠٨م،١١٧).

ويمر تدريس الكتابة من الناحية التعليمية بأربع مراحل:

١- مرحلة التعرف: وفيها يتم التعرف على اتجاه الكتابة وأشكال الحروف وطريقة رسمها منفصلة.

٢- مرحلة الإملاء: وهي مرحلة التدرب على رسم حروف اللغة وكلماتها، وللإملاء أقسام: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء الاختباري.

٣- مرحلة التعبير الموجه: وهي مرحلة وسطى يتدرب فيها المتعلمون على التصرف الجزئي في لفظ المكتوب ومعناه، اعتمادًا على بعض الوسائل المعينة، أو تقليدًا لبعض النماذج والقوالب الجاهزة.

٤- مرحلة التعبير الحر: وفيها يتدرب المتعلمون على الكتابة بمفهومها الأوسع أي على نظم أفكارهم في أشكال لغوية وإنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة من حيث اللفظ والمعنى، وفي هذه المرحلة يظهر التفاوت الكبير بين مستويات المتعلمين.

والكتابة من حيث الوظيفة ونمط الإنتاج اللغوي تنقسم إلى نوعين:

١- الكتابة الوظيفية.

٢- الكتابة الإبداعية.

والنظام الكتابي للغة ما عبارة عن مجموعة من الرموز المرسومة الموضوعة لتمثيل الأفكار أو الكلام المسموع وفق طريقة متميزة وتشمل كل ما يتعلق بطريقة الكتابة كالخط والإملاء والتهجي (العصيلي،١٤٢٣هـ،١٦٩) ويعد النظام الكتابي العربي من أوفى النظم الكتابية، وفي هذا السياق يقول أحد علماء العربية المحدثين: وإن المرء ليستطيع أن يدعي أن الأبجدية العربية ربما كانت من أوفى النظم الكتابية في العالم بالغرض الذي وضع له؛ ذلك لأنها تضع لكل حرف رمزًا كتابيًا خاصًا، وهو أمر لا تستطيع كثير من اللغات أن تفاخر به(حسان،١٤٠٠هـ،ص٧).

وليست هناك صعوبة تذكر في تدريس الأشكال الأساسية للحروف العربية، فهي أشكال سهلة على جميع الدارسين حتى أولئك الذين تستخدم لغاتهم أنظمة كتابية أخرى؛ ولعل سهولة الحرف العربي تأتي من أنه يقع ضمن أشكال هندسية مألوفة للجميع...ويستطيع الدارس بقليل من التدريب أن يتقن رسمه، ويُعينه في ذلك التماثل في أشكال مجموعة الحروف، فإذا أتقن كتابة حرف منها أتقن كتابة المجموعة تلقائيًا... أما ما يحتاج في التدريب إلى جهد أكبر فهو التدريب على الحروف المتصلة وغير المتصلة، وأشكال الحروف في مواقع ابتداء الكلمة ووسطها ونهايتها.(الأمين،٢٠٠٨م،١١٧).

ويشكل تعليم الكتابة العربية للناطقين بغير العربية صعوبة شديدة، ويكاد يكون ذلك قاسماً مشتركًا على صعيد تعليم اللغات، وفي ذلك يقول ريتشارد: "تعد مهارة الكتابة من المهارات الصعبة لدى متعلمي اللغات الأجنبية، فهي عملية معقدة في ذاتها، فهي كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة لغويًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير (عصر، ١٩٩٤، ٢٤٨).

والاتصال باللغة المكتوبة يتطلب درجة معينة من الدقة، ويتطلب كفاءة من الكاتب إذا أريد للكتابة أن تكون ذات فاعلية، ومن المعروف، والمألوف لدينا في الوطن العربي أن كثيرًا من الطلاب لا يحسنون التعبير كتابيًا عن أنفسهم، وإذا كان هذا يحدث في الكتابة باللغة القومية فما بالك في الكتابة باللغة الأجنبية (يونس،١٩٨٢م،٣٠٤).

ويرجع الناقة الشكوى من الضعف في الكتابة باللغة الأجنبية والتقدم البطيء فيها، إلى قصور في طرق التدريس في البرامج المعدة لتعلم الكتابة وعدم الإعداد الكافي لتعلم الكتابة وقلة المساعدات المقدمة للدارسين التي توجههم نحو كيفية تطوير كتاباتهم والنقص في التدريب المنظم في المراحل الأولى من دراسة اللغة. (الناقة،١٩٨٥، ٢٣٠).

ويمكن للمتعلم أن يتغلب على صعوبة الكتابة إذا نجح في التغلب على ثلاثة أشياء:

١- ضعف المحصول المعرفي: ذلك أن الرصيد المعرفي والثقافي والفكري والعلمي هو أساس فعل الكتابة.

٢- ضعف المحصول اللغوي: ذلك أن الرصيد اللغوي للكاتب هو أداته للتعبير، وسبيله إلى الاتصال الواضح المفهوم.

٣- ضعف المحصول الفني: ونقصد به ضعف المهارات الكتابية، ابتداء من المهارات اللغوية، ومرورًا بالمهارات المعرفية بالقوالب الكتابية والأشكال البنائية للنصوص، وما بينها من فروق في الشكل البنائي والوظيفة الدلالية، وانتهاء بالمهارات الإملائية والجمالية. (النجار، محمد رجب وآخرون،٢٠٠١م،٢٠).

وعند الشروع في ممارسة فعل الكتابة ينبغي على الكاتب أن يستحضر في ذهنه إجابات عن الأسئلة الخمسة التالية: لماذا أكتب؟ ماذا أكتب؟ لمن أكتب؟ كيف أكتب؟ متى أكتب؟ بوصفها الأسئلة الذهبية التي تساعد الكاتب-لا سيما المبتدئ-على ممارسة الحدث أو الفعل الكتابي بنجاح. (النجار، محمد رجب وآخرون،٢٠٠١م،٢٨).

هذا وقد احتلت الكتابة مكانة عظيمة عبر العصور، فقد كان ينظر إليها في حضارات العالم القديم على أنها فعل مقدس، ولا تزال تحظى حتى اليوم بهالة من الاحترام والرهبة، نظرًا لقيامها بوظيفتين أساسيتين: إحداهما وظيفة التخزين المعرفي، والأخرى هي نقل اللغة من المجال السمعي إلى المجال البصري. (العبد،١٩٩٠،٢٧).

ولقد ذكر العلماء قديمًا أن الكتابة أعم نفعا عمّا سواها، حيث أشار صاحب أبجد العلوم إلى ذلك، بعد أن أشار إلى أن جميع المعلومات تعرف بالدلالة عليها من خلال واحدة من ثلاث: الإشارة، أو الخط، أو اللفظ، ثم قال: الإشارة تتوقف على المشاهدة، واللفظ يتوقف على حضور المخاطب وسماعه، وأما الخط فلا يتوقف على شيء فهو أعمها نفعا وأشرفها، وهو خصيصة النوع الإنساني، فعلى المتعلم أن يُجوِّده (القنوجي، ١٩٧٨م،٢٥١).

واعتبر ابن خلدون أن الكتابة من الخواص التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان، وبها يطلع على ما في الضمائر، وتتأدى بها الأغراض، وتقضى بها الحاجات ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم (ابن خلدون، ١٩٨٤م، ص٤١٧).

وقال الجاحظ: ولولا الكتب المدونة والأخبار المخلدة والحكم المخطوطة التي تُحَصِّنُ الحساب وغير الحساب، لبَطَل أكثر العلم، ولغَلَب سُلطان النسيان سلطان الذكر (الجاحظ، ١٩٦٥م،١/ ٤٧)

وذهب الغزالي إلى أن الكتابة أحد مراتب الوجود الأربعة المذكورة في قولهم لكل شيء وجودات أربع، وفي ذلك يقول في كتابه معيار العلم: « إن للشيء وجوداً في الأعيان، ثم في الأذهان، ثم في الألفاظ، ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان... والوجود في الأذهان لا يختلف بالبلاد والأمم بخلاف الألفاظ والكتابة فإنهما دالتان بالوضع والاصطلاح.(الغزالي،٢٠١٣م،٤٧-٤٨) وعن علو شأن الكتابة يقول القلقشندي: أعظم شاهد لجليل قدرها وأعظم دليل على رفعة شأنها أن الله تعالى نسب تعليمها إلى نفسه واعتده من وافر إكرامه وإفضاله فقال عز اسمه في سورة العلق: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {١} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ {٢} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {٣} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {٤} عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ {٥} (١٩٢٢م، ١/ ٣٩).

وتعتبر الكتابة من مفاخر العقل الإنساني ودليل على عظمته حيث ذكر علماء الأنثروبولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي فبالكتابة سجل الإنسان تاريخه، وحافظ على بقائه، وبدونها لا تستطيع الجماعات أن تبقي ثقافاتها ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل له عن الكلمة المكتوبة (الناقة، ١٩٧٨م،١٥٢).

وإذا كانت هذه هي النظرة للكتابة قديمًا فإنها تحتل كذلك مكانة كبيرة في برامج تعليم اللغات الأجنبية ومصادر تعليمها وتعلمها، فهي نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدّم الطالب في تعلّم المهارات الأخرى، ومن خلالها يمكن قياس هذه المهارات (طعيمة، ١٩٨٦، ٥٩٢).

وبالرغم من أن الكتابة وسيلة ممتازة لتطبيق القواعد ولخلق سياقات تسمح للطلاب بتفعيل المفردات الجديدة لديهم، وقياس مدى تحصيلهم، فإنها لا تحظى بالأهمية التي تستحقها في مصنفات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي الوقت نفسه تعاني من الفقر الشديد من حيث الأساليب المختلفة المستخدمة التي تشجع المتعلم على الكتابة،

وتعمل على إثارة اهتمامه من خلال المواضيع والنشاطات المتنوعة التي تستجيب لرغبات المتعلمين وتشبع حاجاتهم، وتأخذ رأيهم في الموضوعات التي يطلب منهم الكتابة فيها، وتحفزهم على أن ينظروا إلى الكتابة كشيء يمكنهم أن يتقنوه.

ويختلف تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية عن تعليمها للناطقين بها، فاتجاه الكتابة للناطقين بها مألوف، كما أنهم يملكون خلفيات لغوية تتمثل في قدر كبير من المفردات والتراكيب والعبارات الجاهزة وشبه الجاهزة التي اعتادوا على سماعها، والنطق بها، ولا يواجهون مشكلة في فهمها ومعرفة كيفية استعمالها؛ فهم قد اكتسبوا أساسيات اللغة مما يمكن تسميته بالمشتركات اللغوية بين العاميات والفصحى، اكتسبوا ذلك كله قبل الدخول إلى عملية التعليم، فهم يحتاجون فقط إلى معرفة كتابته. أما المتعلم الأجنبي فليس لديه مثل هذه الخلفية حتى يبني عليها، ولذلك فهو يحتاج إلى معرفتها، وكذلك الخلفيات الثقافية، فكل شيء بالنسبة له جديد يحتاج إلى معرفته وتعلمه؛ فهو لا ينتمي إلى ثقافة اللغة ولا يعرف شيئًا عن اللغة العربية؛ ولذلك فالكتاب التعليمي الذي يصلح لتعليم الكتابة العربية للناطق بها قد لا يصلح لتعليمها للناطق بغيرها، فهو يحتاج إلى تزويده بكل هذه الأشياء التي ذكرناها حتى يتمكن من إتقان العربية وكتابتها بشكل صحيح.

٣- مصنفات تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها ومساراتها:

من خلال مطالعة مصنفات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وجدنا أن تناول مهارة الكتابة في هذه المصنفات اتخذ ثلاثة مسارات أساسية:

المسار الأول: مصنفات نظرية تطرح تصورات وأفكارًا حول تعليم وتعلم مهارة الكتابة ضمن مصنفات عامة.

المسار الثاني: مصنفات خاصة بالكتابة.

المسار الثالث: الكتابة في السلاسل التعليمية.

وكل مسار من هذه المسارات الأساسية يضم عددًا من المسارات الفرعية، وفي الصفحات القادمة نفصّل الحديث في هذه المسارات بفروعها المتعددة، وأهم ما تمّ إنجازه في كل مسار من مصنفات.

٣,١ المسار الأول: مصنفات نظرية تطرح تصورات وأفكارًا حول تعليم وتعلم مهارة الكتابة ضمن مصنفات عامة:

ونقصد بذلك تلك المصنفات التي تناولت مهارة الكتابة بشكلٍ ما ضمن صفحاتها ويمكن أن نميز في هذا السياق بين نوعين من هذه المصنفات:

٣,١,١ النوع الأول: المصنفات التي تُنَظِّر لتعليم العربية للناطقين بغيرها

ونقصد بها تلك المصنفات العامة التي تُنظّر لتعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث تم في كثير من هذه المؤلفات تقديم تصورات وأفكار حول تعليم وتعلم مهارة الكتابة، وذلك عند الحديث عن تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، ومن هذه المصنفات كتاب: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، للدكتور محمود كامل الناقة، حيث جاء الفصل السادس منه بعنوان: تعليم الكتابة، عرّف فيه الكتابة بأنها مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تتميّز كل منها بمطالب معيّنة تفرضها على الكاتب (الناقة، ١٩٨٥، ٢٣٢) وتحدث عن أهمية الكتابة وأهدافها، وأن تدريسها يتم من خلال ثلاث مجالات: الإملاء، والخط، التعبير، وأنه ينبغي أن يقدم كل مجال من هذه المجالات بشكل تدريجي يمهد سابقه للاحقه، كما ينبغي أن يدرس الخط من خلال الإملاء، إذ من الصعوبة أن نفصل تدريس الخط، والتدريب عليه عن كتابة الإملاء، كما تحدث عن نظام الكتابة في اللغة العربية وصعوباته ومراحل تعليمه والفترات الزمنية التي تستغرقها هذه المراحل والموضوعات التي ينبغي أن تقدم فيها والتدريبات التي تناسبها والأخطاء التي يرتكبها الطلاب فيها وما ينبغي على المعلم القيام به في كل مرحلة، كما تحدث أيضا عن اختبارات الكتابة وتصحيحها وما يقصد منها وما يتطلبه التصحيح المحكم من أمور. (الناقة، ١٩٨٥، ٢٢٧-٢٦٧) وكذلك من المصنفات العامة في تعليم العربية للناطقين بغيرها التي قدمت تصورات وأفكارًا حول تعليم وتعلم مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها، كتاب: المرجع في

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغات أخرى، للدكتور رشدي طعيمة، حيث ركز المؤلف في هذا الكتاب على جانبين:

- تزويد المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بمفاهيم وأساليب تعدُّ أساسية للتعليم.
- التعريف بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية مع إبراز جوانب التطبيق المناسبة.

ويمثل الباب الثاني عشر من هذا الكتاب صلب العمل في مجال تعليم اللغة، وقد تناول فيه المؤلف المهارات اللغوية، ومنها مهارة الكتابة، وقد اختص هذه المهارة بأربع وحدات جاءت الوحدة الأولى بعنوان: الكتابة (موقعها، مفهومها، أهميتها) والوحدة الثانية بعنوان: من ظواهر الكتابة العربية، والوحدة الثالثة بعنوان: توجيهات عامة في تدريس الكتابة، والوحدة الرابعة بعنوان: تصحيح التعبير التحريري، (طعيمة، ١٩٨٦م، ٥٨٧-٦١٣).

ومن المصنفات العامة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، نذكر كذلك كتاب: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة (حسين، مختار الطاهر،٢٠١١م) حيث تحدث عن الكتابة في مبحثين من مباحث الفصل الثالث من الكتاب: المبحث الثالث الذي تحدث فيه عن المناهج الاتصالية في تعليم اللغة، والمبحث الخامس الذي تحدث فيه عن تعليم اللغة بالحاسوب، وذكر في المبحث الثالث أنه بالرغم من أهمية الكتابة في حياتنا، وحاجة الدارس إليها في اللغة الأجنبية، إلا أن الاهتمام بها في برامج اللغة ظل محدودًا، ويقتصر في أكثر الأحيان على الجوانب الآلية من الكتابة... مع أن التعبير الكتابي باللغة الأجنبية من أصعب المهارات، وأكثرها تعقيدًا وأنه لابد من بذل جهد مكثف، وتخصيص وقت طويل عند تعليم هذه المهارة حتى يصل الطالب إلى مرحلة إتقانها؛ وحتى نحقق ذلك الهدف، علينا أن نعمل على بناء هذه المهارة ببطء، كما يجب مراعاة عنصر التدرج، فنبدأ بالجملة ثم الفقرة، حتى ننتهي إلى مرحلة الكتابة الحرة، ومن جهة أخرى يجب اختيار الموضوعات التي تلائم الطلاب وتوافق حاجاتهم واهتماماتهم، ويقسم الكتاب مهارة الكتابة إلى قسمين:

١- المقدرة على كتابة الرموز بشكل صحيح (النسخ والإملاء)، وهي مهارة آلية.

٢- المقدرة على استخدام الرموز الكتابية في التعبير عن حاجات الدارس وأغراضه، (التعبير الكتابي) ويذكر المؤلف أن القسم الأول وسيلة، أما الثاني فهو غايتنا، وموضع اهتمامنا الرئيس، ونحن نعلم العربية من أجل الاتصال. (ص٣٨٥- ٣٨٧ ص).

وهذا بيان بأبرز ما ألف من المصنفات التي تُنظّر لتعليم العربية للناطقين بغيرها وتحدثت عن الكتابة:

- حسين، مختار الطاهر (٢٠١١م) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
- طعيمة، د. رشدي أحمد(٢٠٠٤م): المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، .٢٠٤ -١٤٧، ص ٢٠٠٤القاهرة.
- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٦م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومدكور، علي أحمد. وهريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠ م)، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العصيلي، د. عبد العزيز بن إبراهيم (١٤٢٣هـ) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى
- رمضان، هاني وآخرون. (٢٠١٨) معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات المنتدى العربي التركي.
- الخويسكى، زين كامل. (٢٠٠٩م) المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم. القاهرة: دار المعرفة الجامعية

- مدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان. (٢٠٠٦م) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد(٢٠١٦م) الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها (تعليم-تعلم-تقويم)
- الفوزان، محمد. وعبد الخالق، مختار. (٢٠١٦) مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية، جامعة افريقيا العالمية معهد اللغة العربية، ع ٢٠.
- مجموعة من المؤلفين، (١٤٣٩هـ) الدليل التدريبي فـي تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، تحرير: خالد حسين أبو عمشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥م) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرّمة.

٢,١,٣ النوع الثاني: المصنفات الخاصة بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

وتدخل معنا هنا هذه المصنفات؛ لكونها تناولت كيفية إعداد المعلم في تدريس المهارات اللغوية ومن بينها مهارة الكتابة، ومن مسلمات التربية أن المعلم أحد أهمّ الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية، وتأثيره على المتعلم لا يخفى على أحد، خاصة في مجال تعليم اللغات، ومع ازدياد الإقبال على تعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، وزيادة الطلب على معلمين لها في هذا المجال، كان الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم فتأسست الأقسام العلمية والبرامج الأكاديمية التي تعنى بهذا الأمر، وكان من مظاهر هذا الاهتمام تأليف الكتب، وإجراء الدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية التي تسهم في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعمل على تحسين مستواهم العلمي والعملي، وتأخذ بأيدهم نحو تأدية عملهم على الوجه المطلوب داخل الصف، وذلك عن طريق تزويدهم بأفضل الطرق والأساليب التدريسية، وتقترح عليهم

الحلول العملية التي تساعدهم على القيام بعملهم بنجاح، وكيفية الوصول بالمتعلم إلى الغاية المنشودة.

فعلى سبيل المثال تحتوي سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي أعدها معهد اللغة العربية بجامعة الإمام على خمسة أدلّة (كتب) للمعلم منها أربعة أدلة للمعلم للمواد اللغوية، لكل مستوى دليل خاص به، يهدف إلى توجيه المعلم المتَمَرِّس إلى تحقيق الأهداف المقصودة في هذا المستوى ويرشده إلى كيفية تدريس المواد اللغوية في هذا المستوى، كما يقدم دليل المتعلم الإرشاد للمعلم غير المتَمَرِّس إلى أفضل الطرق لعرض الدرس، ويضع بين يديه التوجيهات اللازمة لإجراء التدريبات المتنوعة ويشرح أغراض كل منها (معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام ،١٤١٤هـ، دليل المعلم، المستوى الأول، ١٣) ويقدم كتاب دليل المعلم للمستوى الأول التوجيهات الخاصة بتدريس القراءة والكتابة ابتداء من ص١٤٥حتى١٨٥، ويقدم كتاب دليل المعلم للمستوى الثاني التوجيهات الخاصة بتدريس الكتابة من ص ١٢٣حتى ص١٣٧ويختم هذه التوجيهات بتقديم ثلاثة دروس نموذجية من كتاب الكتابة للمستوى الثاني، ويقدم كتاب دليل المعلم للمستوى الثالث التوجيهات الخاصة بتدريس الكتابة والتعبير ابتداء من ص٦١حتى١٣٣، ويقدم كتاب دليل المعلم للمستوى الرابع التوجيهات الخاصة بتدريس الكتابة والتعبير ابتداء من ص٦٥حتى١٤٣، ومن بين أهداف دليل المعلم في كل مستوى، بيان الطريقة التي تم اتباعها في تأليف كتابيّ الكتابة والتعبير لكل مستوى، وبيان الأهداف العامة والخاصة التي يهدف الكتابان إلى تحقيقها، ويُرشد الدليلُ المعلمَ إلى أفضل طريقة لعرض درسه، ويضع أمامه التوجيهات التي تقوده إلى الأداء المفيد، وفي نهاية التوجيهات يقدم نموذجين عمليين لتدريس درسين من دروس كتاب الكتابة، ونموذجين عمليين لتدريس درسين من دروس كتاب التعبير.

ومن بين الكتب التي اهتمت بالجانب التطبيقي يجيء كتاب (صيني، وآخرين،١٤٠٦هـ) الذي أخذ شكل تطبيقات عملية وإجراءات تدريب ليساعد المعلمين على تصور تطبيق مناهجهم وتزويدهم بنموذج تحضير الدروس ونماذج للتدريبات اللغوية المختلفة مع شرح مفصل لخطوات أدائها، بالإضافة إلى المعلومات النظرية التي تفيدهم في هذا الشأن، كما يهدف الكتاب في الوقت نفسه أن يكون معينًا

لمعدي المواد التعليمية في تدريس المواد التعليمية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يجد هؤلاء نماذج لما لا يقل عن سبعين نوعًا من التدريبات اللغوية المعينة في تدريس مهارات اللغة وعناصرها بأساليب حديثة وشائقة (صيني، وآخرين،١٤٠٦هـ، المقدمة صفحة) وما يتعلق بموضوعنا من هذا الكتاب أن مؤلفيه أفردوا فصلًا من فصوله الثلاثة لتدريس مهارات اللغة وتدريباتها تناولوا فيه تدريبات التعبير ومراحله، وقدموا نماذج عديده لتدريبات التعبير، وقد تم تصنيفها إلى: تدريبات التعبير المقيد، وتدريبات التعبير الموجه، وتدريبات التعبير الحر. (صيني، وآخرون،١٤٠٦هـ،١٥٩-٢١٢)

وقد أُعِدَّ كتاب(الأمين،٢٠٠٨م) خصيصًا لدورات تدريب المعلمين ليقدم لهم أساسيات التدريس والتربية العملية، ويكون المادة العلمية لتلك الدورات، والكتاب يقدم طرق التدريس وإجراءاتها على نحو يفي بحاجات التدريب على المستوى النظري والتطبيقي وقد اختار فيه المؤلف منحى توفيقيًا بين نظريات تعليم اللغة الثانية، يناسب أوضاع تعليم اللغة العربية، ويستجيب للأهداف التعليمية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (الأمين،٢٠٠٨م، ٧-٨) وشغلت المساحة التي تحدث فيها عن تدريس الكتابة في هذا الكتاب الصفحات من ١١٧إلى١٣١، عرض خلالها لأهداف الكتابة، وكيفية تدريس الحروف العربية، وذكر أن ما يمثل صعوبة للدارس، ويحتاج إلى جهد أكبر، إنما هو التدريب على الحروف المتصلة وغير المتصلة، وأشكال الحرف في مواقع ابتداء الكلمة ووسطها ونهايتها، كما تحدث عن اتجاهات كتب تعليم اللغة العربية في تقديم الكتابة، ثم تحدث عن المرحلة التي تلي تعلم الحرف، وذكر أنها تتمثل في توجيه الدارس إلى كتابة كلمات وجمل قصيرة يكون الدارس قد سبق له دراستها، ثم بعد أن يطمئن المعلم على أن الدارس قد أتقن كتابة الحروف يتجه به نحو قدر يسير من التعبير في حدود حصيلته من المفردات، وذكر أنواع التدريبات المناسبة لذلك، ومع نمو حصيلة الدارس من المفردات والتراكيب يوجهه المعلم إلى كتابة الفقرة عبر خطوات قصيرة منتظمة ومتدرجة، ويتحقق له ذلك عن طريق التعبير المقيد بأنواعه المتعددة، ثم التعبير الموجه بأشكاله المعروفة، ثم تحدث عما ينبغي أن يفعله المعلم بعد مرحلة التعبير الموجه، وما يلزم ذلك من توجيهات، ثم تحدث عن كيفية تطوير الفكرة الأساسية بإضافة جمل التوسعة، وتحدث عن ربط

الفقرات ، كما بين كيفية كتابة المقدمة والخاتمة، وذكر نماذج لذلك، وختم حديثه عن الكتابة بكيفية تصحيح التعبير وعن الإجراءات المقترحة لتحقيق المستهدف منها، وفي نهاية حديثه قدم تطبيقًا عمليًا. (الأمين،٢٠٠٨م، ١١٧-١٣١).

وفيما يلي بيان بأبرز ما ألف في هذا المسار:

١- أبو عمشة، خالد حسين، واللبدي، نزار راسم (٢٠١٥م) من يصلح أن يكون معلما للعربية للناطقين بغيرها، أعمال المؤتمر الدولي الأول، إسطنبول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، كنوز المعرفة.

٢- الأمين، إسحاق، (٢٠٠٨م) منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو- الرباط.

٣- الحربي، مشاري بن عبد الله بن سمران العوفي (٢٠١٣م) الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

٤- الحديبي، علي عبدالمحسن (١٤٣٦هـ) دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض

٥- الدجاني، بسمة، (٢٠١٣م) مُعلِّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد ٤٠، العدد٢، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان

٦- شنيك، هبة عبد اللطيف. معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الكفايات والمهارات – بحث منشور في موقع الألوكة.

٧- صالح، محمود إسماعيل. (١٤٢١هـ). الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (ص ١٤٠ -١٤٧). الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

٨- صيني، محمود إسماعيل، وآخرون (١٤٠٦هـ) مرشد المعلم، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٩- صيني، محمود إسماعيل (١٩٧٨م) الإعداد العلمي اللغوي لمعلمي اللغة العربية الألكسو، القاهرة ١٩٧٨م.

١٠- طعيمة، رشدي، والناقة، محمود كامل (١٤٠٥هـ) مرشد المعلم، جامعة أم القرى.

١١- عبد التواب، عبد التواب. (١٩٩٦ م). إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا.

١٢- العمري، فاطمة. (٢٠١٤م). معلم العربية للناطقين بغيرها بين الاستعداد والإنجاز في ضوء علم اللغة الحديث، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية.

١٣- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، (١٤٣٢هـ) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، الرياض.

١٤- مجموعة من المؤلفين (١٤٣٨هـ) تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: إطار منهجي ورؤى تطبيقية، تحرير: د. محمد بن شديد البشري، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

١٥- المحمود، محمود عبد الله. (١٤٢٨ هـ). الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية، السعودية. جامعة الإمام، السعودية.

١٦- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام (١٤١٤هـ) دليل المعلم، المستوى الأول، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، السعودية.

١٧- ------------------ (١٤٢١هـ) دليل المعلم للكتب اللغوية، المستوى الثاني، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، السعودية.

١٨- --------------------- (١٤٢١هـ) دليل المعلم للكتب اللغوية، المستوى الثالث، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، السعودية.

١٩- --------------------- (١٤٢١هـ) دليل المعلم للكتب اللغوية، المستوى الرابع، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، السعودية.

٢, ٣ المسار الثاني: المصنفات الخاصة بالكتابة:

تناولت هذه المصنفات مهارة الكتابة من جوانبها المختلفة ويمكن تصنيفها حسب الآتي:

أ-مصنفات تناولت المتعلم ومشكلاته الكتابية.

ب-مصنفات تناولت تعليم التعبير الكتابي وما يرتبط به من مهارات.

ج-مصنفات تناولت طرائق تدريس مهارة الكتابة.

د-مصنفات تناولت تقويم الكتابة.

وسنخص كل صنف من هذه الأصناف بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

١,٢,٣ أ- مصنفات تناولت المتعلم ومشكلاته الكتابية:

أجريت دراسات كثيرة حول مشكلات الكتابة العربية وما يواجهه المتعلم فيها من صعوبات وما يقع فيه من أخطاء، ومحاولة تفسير ذلك في ضوء ما تم إنجازه من دراسات تحليل الأخطاء والدراسات التقابلية، وقد استحوذت دراسات تحليل الأخطاء على النصيب الأكبر من هذه الدراسات بهدف التعرف على الأخطاء التحريرية للدارسين، ومعرفة الأسباب المختلفة وراء الوقوع في هذه الأخطاء.

وفي الحقيقة تحليل الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية له فوائد كثيرة، حيث يسهم في بيان الخصائص المشتركة في تعليم اللغة الثانية، كما يساعد المعلم على تطوير طريقة تدريسه، بالإضافة إلى أنه يمكن الاستفادة من نتائجه عند وضع الخطط وبناء المقررات والبرامج الدراسية (الراجحي،١٩٩٥)

وقد خلصت دراسات تحليل الأخطاء إلى مجموعة من النتائج، منها أن بعض هذه

الصعوبات التي يعاني منها متعلمو العربية من غير أبنائها، ترجع إلى طبيعة الحروف العربية حيث إن شكلها يختلف حسب موقعها في الكلمة، سواء أكانت في أولها، وسطها، آخرها، وهذا يزيد من صعوبة تعلمها من وجهة نظر الدارسين فقد ذكر عدد منهم في الدراسة التي أجراها خوري على الطلاب أنهم يجدون صعوبة في التعرف على الأشكال المختلفة للحروف، (خوري،١٩٦١م) كما أن نقط الإعجام يمثل مشكلة لعدد منهم أيضا خاصة الحروف التي تشترك في عدد النقاط، مثل الباء والنون، والتاء والياء، وكذلك يجدون صعوبة في وضع الحركة المناسبة على الحروف، بالإضافة إلى صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.(رسلان، ١٩٨٥م)، كما أن بعض الصعوبات ناشئة من طبيعة قواعد اللغة حيث إن رسم بعض الحروف مثل الهمزة يرتبط في كثير من حالاته بالقواعد، كذلك كان من الصعوبات التي واجهت بعض الدارسين موقع الصفة من الموصوف، وأيضًا كتابة الأعداد. (كارا، ١٩٧١م) وقد أرجعت دراسة: «الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية» بجامعة أم القرى، إلى أخطاء ترجع إلى التداخل اللغوي، أو نقل الخبرة بسبب العادات اللغوية الراسخة للغة الأم، وقد صنفت الأخطاء إلى أنواع متعددة، منها أخطاء في الإملاء، وأخطاء في الأصوات، وأخطاء في النحو، وأخطاء في الصرف، وأخطاء في الدلالة، وربما اشتمل الموضوع الواحد على أخطاء متنوعة، كما أن ثمة أخطاء لم يجر تصنيفها، وبدئ بالأخطاء النحوية ثم الصرفية ثم الإملائية ثم الدلالة، كما أجرت الدراسة نوعًا من الإحصاء قسمت الأخطاء بحسبه إلى نادر وشائع وعام بحسب التواتر النسبي للخطأ، وكان من المتوقع قبل التحليل أن يقتصر الخطأ الصوتي على النطق؛ لأنه مرتبط بالعادات النطقية، أما بالنسبة للكتابة فكان ينبغي للطالب أن يتخلص من عادات النطق، ويكتب كتابة صحيحة؛ لأن الكتابة تبنى على التعرف لا على التعود، غير أن النتائج جاءت في كثير من المواقع ضد هذا التوقع، وبخاصة فيما يتصل بكتابة حروف الحلق.

أما بالنسبة إلى الصرف والنحو فقد كان أكثر الأخطاء منصبًا على قرينتي الإعراب والمطابقة وإلى درجة مقاربة لذلك على قرينة التضام، ويقصد بقرينة التضام أن الطالب ربما وضع التركيب الإضافي في موضع التركيب الوصفي، فيقول مثلاً « حجر الأسود» بدلاً من «الحجر الأسود»، و» كعبة المشرفة» بدلاً من «الكعبة المشرفة»، و«مسجد

الحرام» بدلاً من «المسجد الحرام» (معهد اللغة العربية، ١٩٨٤م،١٣،١٢) وهذا بيان بأهم ما ألف في هذا المسار:

١- آل حمد، عبد هادي خضير(٢٠١٦) الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها ببعض المتغيرات، ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

٢- أبو الرب، محمد (٢٠٠٧) تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجّلد ٣٤، العدد٢، الأردن.

٣- أحمد، الطاهر محمد (٢٠١٢م) تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية ع ٤

٤- ألفي، محمد ياسين، وآخرون (١٩٩٢) الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج٤ع١، جامعة الملك سعود، السعودية.

٥- بني عامر، عاصم (٢٠٠٩) الأخطاء والتداخلات الإملائية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

٦- التل، عاتكة أحمد محمد. (١٩٨٩م). تحليل الأخطاء الكتابية لدى معلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

٧- التهامي، حياة عبد الوهاب (٢٠١٦) الصعوبات الكتابية التي تواجه متعلمي العربية الناطقين بغيرها، حولية الحرف العربي، ع٢.

٨- حسن، هويدا محمد (١٩٨٨م) الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ماجستير، جامعة المنصورة، مصر.

٩- حسني، سوسن (٢٠٠١م) دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التحريرية للطلبة الصينيين دارسي اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة القديس يوسف.

١٠- حسن حسين(١٤٣٦هـ) الصعوبات الإملائية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في ولاية كوغي النيجيرية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

١١- الحمد، ماجد، (١٤١٥هـ) تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتقدم من دراسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

١٢- الشايع، علي بن جاسر (٢٠١٥) ظاهرة الضعف الإملائي في مهارة الكتابة لدى الناطقين بغير اللغة العربية، أبحاث ودراسات الندوة الخامسة عشرة: تعليم العربية لغة ثانية مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة لعربية – السعودية.

١٣- الشبيل، عبير عبيد(٢٠١٧) مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، مجلة المختبر، ع١٣، الجزائر.

١٤- شعيب، أبو بكر عبد الله علي، والنجران، عثمان بن عبد الله (٢٠١٥) صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري: طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجاً، مجلة القراءة والمعرفة ع ١٥٩، مصر.

١٥- عبد العظيم محمد عبد الله عبد العزيز(١٤٣٦هـ) تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١٦- عبد الله بن عواد بن عيد الأحمدي(١٤٣٦هـ) الأخطاء الكتابيـة لدى الطلاب الصينيين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١٧- العجرمي، منى، بيدس، هالة حسني (٢٠١٥) تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربيّة للمستوى الرابع من الطلبة الكوريّين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنيّة، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد ٤٢، ملحق١، الأردن.

١٨- العمري عبد المجيد بن محمد بن سليمان(١٩٩٠م) الأخطاء الإملائية لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

١٩- العقيلي، عبد المحسن صالح(١٤١٦هـ) تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دراسي المستوى المتقدم.

٢٠- العنزي، محمد بن نافع (١٤١٦هـ) أخطاء الدارسين غير الناطقين بالعربية في استخدام الضمائر الشخصية في الأداء الكتابي في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الأمام (دراسة وصفية تحليلية)

٢١- العوفي، ياسر عوض (١٤٣٥هـ) الأخطاء الإملائية في الألف المتطرفة والحروف التي تكتب ولا تنطق والتي تنطق ولا تكتب لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دراسة تطبيقية، ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٢- غزالي، حانيز محمد. (٢٠٠٤م). الأخطاء اللغوية الكتابية لدى الطلاب الماليين في استخدام المصدر. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بماليزيا، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية.

٢٣- الفاعوري؛ عوني صبحي(٢٠١١م): أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية. مجلة مجمع اللغة العربية بالأردني. العدد ٨١.

٢٤- ليمن، نورليانا. (٢٠١٧م). صعوبات توظيف التذكير والتأنيث في مهارتي المحادثة والكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في سلطنة بروناي دار السلام. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المركز القومي للبحوث غزة. مجلد ١، ع ٥.

٢٥- المحمدي، نايف دخيل الله ضيف الله (١٤٣٩هـ) تحليل الأخطاء الصرفية في المشتقات الإسمية في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٦- مزي، إسماعيل جمعة (١٤٣٧هـ) تحليل الأخطاء الإملائية للناطقين باللغة السواحلية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٧- المطوع، نجاة عبد العزيز (١٩٩٥م) "الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت" مجلة كلية التربية، جامعة الكويت / العدد الحادي عشر.

٢٨- معهد اللغة العربية، (١٩٨٤م) الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ونلاحظ أنه رغم كثرة دراسات تحليل الأخطاء هذه، فإن واقع تعليم الكتابة لم يتغير، فما زالت أخطاء المتعلمين هي نفسها، ولو أننا عقدنا مقارنة بين دراستين لتحليل الأخطاء بين زمن إجراء الدارسة الأولى وزمن إجراء الدراسة الثانية نصف قرن من الزمان، فلربما خرجنا بأن الفارق الجوهري بين الدراستين هو مجتمع الدراسة، والفترة الزمنية التي تفصل بين وقت إجرائهما!! لأن النتائج في كلتا الدراستين تكاد تكون متطابقة، وما رصدته الدراسة المتقدمة من أخطاء هو عينه ما رصدته الدراسة المتأخرة. فالمفترض في دراسات تحليل الأخطاء أن تنتهي إلى تشخيص المشكلات، ومعرفة الأسباب وطرح الحلول، وبناء على نتائج هذه الدراسات يمكن التأثير في عمليات الكتابة لدى المتعلمين،كأن نجعل من تلك الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون، وكشفت عنها هذه الدراسات، أن نجعل منها مواقف تعليمية، يُستفاد منها في علاج الخطأ قبل وقوعه فضلًا عن تكراره، ونرصد من خلالها مراحل النمو اللغوي عند الدارس، خاصة إذا عرفنا أن هذه الأخطاء هي أخطاء مرحلية متوقعة الحدوث، نحتاج فقط كيف نتعامل معها، وهذا لا يتم إلا بالتركيز على أنشطة العمليات الكتابية، ولا يُكتفى فقط بتدريبات طلب المنتج الكتابي من الطالب، دون أن نعلمه كيف ينتجه كما هو موجود الآن، وشائع للأسف الشديد، في كثير من الكتب التعليمية؛ وهو ما يجعل المتعلم يواجه دائماً الصعوبات نفسها؛ ولذلك ينبغي أن يكون التركيز في تعليم الكتابة على عملية الكتابة نفسها لا على طلب المنتج النهائي، وذلك بأن نضع المتعلم

في السياقات التي يوظف فيها مكتسباته وخبراته من أجل حل المشكل الكتابي المطروح عليه، أو الصعوبة التي يواجهها.

٢,٢,٣ ب- مصنفات تناولت تعليم التعبير الكتابي وما يرتبط به من مهارات:

مهارة التعبير، بشقيه الشفوي والكتابي من أكثر المهارات الملازمة للإنسان في حياته العملية والعلمية؛ فهو وسيلته للتعبير عن نفسه، وإظهار مشاعره، وإبداء آرائه، وإنجاز مصالحه، وبه يتواصل مع بني جنسه ويتواصلون معه؛ ولذلك يعد التعبير من أهم أنماط النشاط اللغوي؛ فهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية، وخلاصة الأمر أن التعبير يستمد أهميته من أهمية اللغة في حياة الإنسان، وحسبه أنه أداة أساسية من أدوات التعليم والتعلم.

ويعد التعبير من أصعب النشاطات في تعليم اللغات الأجنبية، ومرحلة تعليمه من أصعب المراحل على المتعلم من الناحية النفسية؛ لأنها تجعل العبء عليه مضاعفًا، حيث ينشغل المتعلم بالفكرة والتعبير عنها تحدثا أو كتابة، وفي ذات الوقت ينشغل بمراعاة الصحة اللغوية؛ ولذلك عمد بعض الباحثين من خلال سلاسل تعليمية أو مبادرات شخصية إلى إفراد التعبير بمؤلفات مستقلة في شكل كتب متدرجة حسب المستوى لتأخذ بيد المتعلم الأجنبي وتساعده في كتابة التعبير، لينطلق في يسر وسهولة من التعبير المقيد إلى التعبير الموجه فالتعبير الحر. مذللة له المشكلات التي تتعلق بفنيات الكتابة مثل كيفية بناء الجملة وعناصر إطالتها وأدوات الربط بين الجمل، وكيفية بناء الفقرة ووسائل الربط بين الفقرات وأنماط الكتابة وأهم المكونات والمهارات اللازمة لكتابة المخاطبات والرسائل الشخصية والرسمية، وكذلك ما يتعلق بمهارات المضمون مثل: اختيار الفكرة الرئيسة، وكيفية ترتيب الأفكار، وربطها، ودعمها بالأدلة...

ومن السلاسل التعليمية التي سلكت هذا المسلك سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالمملكة العربية السعودية، حيث تضمنت السلسلة أربعة كتب خاصة بالتعبير، بشقيه الشفوي والكتابي موزعة على مستويات أربع، يدرس الطالب في المستوى الأول كتابًا يسمى بـ «كتاب التعبير»، ويهدف إلى تطويع العادات اللغوية للدارس لإنتاج ما له نظير في لغته الأم وتكوين عادات لغوية جديدة لإنتاج ما ليس له نظير في لغته الأم، واستغلال مخزونه اللغوي في التعبير عن المواقف الحياتية المباشرة تحدثًا وكتابة، وذلك من خلال عشر وحدات احتوت على اثنين وثلاثين درسًا، تقوم

على الحوارات المتنوعة من واقع الحياة اليومية تمّ تخصيص الدرس الأخير منها لمقدمة في التعبير المصور قصد منها أن يكون ذلك توطئة لدروس التعبير في المستوى الثاني.

ويدرس الطالب في المستوى الثاني أيضا كتاب التعبير المخصص لهذا المستوى، ويهدف إلى تمكين الدارس من التعبير الشفهي والكتابي في حدود الكلمات والتراكيب التي درسها، ويتم ذلك من خلال موضوعات دينية واجتماعية جاء بعضها على صورة حوار، وجمع بعضها بين الحوار والمقال، وجاء بعضها الآخر في صورة نص مقالي.

ويدرس الطالب في المستوى الثالث كتابًا في التعبير خاصًا بهذا المستوى بهدف الوصول بالدارس إلى مرحلة التعبير الحُرّ عن أفكاره كتابةً وتحدثًا، ويحتوي الكتاب على موضوعات رُوعي فيها التنوع بين العلوم والتاريخ والجغرافيا وشؤون الحياة والفكاهة بهدف توسيع الجوانب المعرفية عند الدارس بما يجعله قادرًا على التعبير السليم شفهيا وكتابيًا ويسهم في إعداده إعدادًا لغويًا يمكنه من الدراسة في الجامعات العربية، ويدرب الدارس على استعمال الروابط، وتوسيع الجمل بالمتممات، وبناء الفقرات في موضوعات معينة، وكتابة الرسائل الشخصية، وتدريبات التلخيص، والتعبير الحر.

ويدرس الطالب في المستوى الرابع كتابًا في التعبير أيضًا خاصًا بهذا المستوى، بهدف الوصول بالدارس إلى مرحلة التعبير الحُرّ عن أفكاره كتابةً وتحدثًا، باستخدام الكلمات والعبارات والجمل المناسبة لكل مقام، في دِقَّة تقارب دِقَّة المتحدِّث الأصلي للغة، كما يهدف الكتاب إلى تنمية قدرة الدارس على كتابة الرسائل الرسمية، والرسائل الشخصية، والمقالات بأنواعها المختلفة؛ فتحدث عن الرسائل الرسمية، وبيان طريقة إعدادها، وتقديم عدد من نماذجها، وتحدث أيضًا عن الرسائل الشخصية، وبيان طريقة إعدادها، وتقديم عدد من نماذجها، كما تحدث عن كتابة المقالات وكيفية استيفاء عناصرها.

وقد تنوعت الموضوعات في كتاب التعبير وتعددت، فاقتضى ذلك تنوع المادة اللغوية وتنوع طرائق عرضها، فجاءت على صورة مقال أو قصة قصيرة أو محاضرة علمية أو نماذج للرسائل الرسمية والشخصية، كما تضمنت الموضوعات، التعبيرات الرصينة، كما تنوعت تدريبات الكتاب لتوظيف الكلمات الجديدة، وتعزيز ما لدى الدارس من حصيلة لغوية. ويتميز هذا الكتاب عن كتب التعبير السابقة بطول موضوعاته

واستخدام أسلوب التقسيم إلى فقرات، تحمل كل فقرة منها عنوانًا جانبيًا لإبراز الفكرة الرئيسة التي يعالجها الموضوع.

ومن مبادرات الأفراد في هذا الشأن، نذكر مبادرة طه محمد محمود، حيث ألف كتابين في تعليم التعبير لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، أحدهما بعنوان: لتعبير الموجه للمبتدئين من غير الناطقين بالعربية(محمود،١٤٢٦هـ)، والثاني بعنوان: التعبير الموجه للمستوى المتوسط من غير الناطقين بالعربية(محمود،١٤٠٤هـ)

وكذلك ألف خالد أبو عمشة، وإبراهيم فرارجة كتابًا في التعبير بعنوان: التعبير الوظيفي للناطقين بغير العربية، المستوى المتوسط.

وهذا بيان بأهم ما ألف في هذا المسار:

١- أبو عمشة، خالد، فرارجة، إبراهيم، التعبير الوظيفي للناطقين بغير العربية، المستوى المتوسط، معهد قاصد، عمان، الأردن

٢- ألفي، محمد ياسين، وآخرون (١٩٩٢) تعليم خط النسخ، وتعليم خط الرقعة، سلسلتان، الموزع دار المشاعل.

٣- البشير، بابكر أحمد، (١٩٨٤م) تعليم التعبير للناطقين بلغات أخرى، مجلة معهد اللغة العربية، ع٢، جامعة أم القرى، السعودية.

٤- الجطيلي، ريم أحمد (١٤٣٩هـ) أثر استعمال نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم مهارات الكتابة لدى متعلمات العربية لغة ثانية، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

٥- الجهني، بندر بن سليمان بن جابر السناني (١٤٣٧هـ) دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

٦- الحبيشي، محمد بن شتيوي ناصر(٢٠١٧م) الحرف العربي وتأثيره في تعليم طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٣، ع١ج٢

٧- الحديبي، على عبد المحسن (٢٠١٢) فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، الجمعية العلمية السعودية للمناهج والإشراف التربوي سما، المجلد الثالث، العدد الثاني.

٨- حسين، مختار الطاهر (٢٠٠٣م) سلسلة تعبير وتحرير للناشئين (٣ كتب) منشورات مكتبة العبيكان بالرياض.

٩- حسين، مختار الطاهر (٢٠٠٥م) سلسلة تعبير وتحرير للراشدين (٣ كتب) منشورات مكتبة العبيكان بالرياض.

١٠- حسين، مختار الطاهر (٢٠٠٥م) تعليم التعبير الكتابي: مرشد للمعلم، منشورات مكتبة العبيكان بالرياض.

١١- خصاونة، نجوى أحمد سليم (٢٠٠٥م) بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية واختبار فاعليته، دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

١٢- الخويسكى، زين كامل. (٢٠٠٩م). المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

١٣- سليمان، عمر(١٩٩١م) الإملاء الوظيفي للمستوى المتوسط عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، السعودية.

١٤- الظفيري، محمد، (١٩٩٩م) فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته، مكتبة الفلاح، الكويت.

١٥- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٦) العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.

١٦- الفارسي، إبراهيم أحمد (٢٠٠١م) اللغة العربية لأغراض أكاديمية، مبادئ

وأصول الكتابة الإبداعية والبحث العلمي للدارسين من غير العرب، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ماليزيا.

١٧- القبيشي، محمد بن عبد الرحمن(١٤٢٣هـ) الأنشطة الكتابية غير الصفية وعلاقتها بتنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

١٨- القحطاني، هند بنت شارع (١٤٣١هـ) التعبيرات الاصطلاحية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

١٩- محمد ثاني، سعيدة عمر (٢٠١٨) المهارات الكتابية وتنميتها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.

٢٠- محمد، عادل سليمان(١٩٨٣) تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة غزايل دوار الجامعة، جدة.

٢١- محمود، طه محمد(١٤٠٤ه) التعبير الموجه للمبتدئين، من غير الناطقين بالعربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٢- محمود، طه محمد (١٩٨٤م) التعبير الموجه للمستوى المتوسط، عمادة شؤون المكتبات -جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٣- محمد بن غازي بن مناور الحربي(١٤٣٦هـ) تنمية مهارة الإملاء لدى طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٤- مصطفى، عبد الرؤوف زهدي، وأبو زيد، سامي يوسف (٢٠٠٥م). مهارات الكتابة العربية٢، كتابة المقال. الطبعة الأولى، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.

٢٥- ملاح، علاء الدين محمد (١٤٣٧هـ) الاتساق النحوي في كتابات طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (دراسة تطبيقية في ضوء علم اللغة النصي) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٦- منصور بن محمد بن عبده العزي(١٤٣٦هـ) النظام الكتابي في اللغتين العربية والأردية، ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢٧- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام (١٤٢٥هـ) التعبير، المستوى الأول، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط٣، السعودية.

٢٨- ------------------- (١٤٢٥هـ) التعبير، المستوى الثاني، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط٢، السعودية.

٢٩- ------------------- (١٤٢٥هـ) التعبير، المستوى الثالث، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط٢، السعودية.

٣٠- ------------------- (١٤٢٥هـ) التعبير، المستوى الرابع، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، ط٢، السعودية.

٣١- النجار، محمد رجب وآخرون، (٢٠٠١م) الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت.

٣,٢,٣ ج-مصنفات تناولت طرائق تدريس مهارة الكتابة:

تمثل طرائق التدريس دوراً مهمًا في برامج تعليم اللغات؛ فهي تسهم بشكل فعال في تحقيق المستهدف من المقررات والمناهج، بل قد تعمل، في بعض الأحايين، على تعويض ما بها من نقص وإصلاح ما يوجد بها من عيوب، وكثير من الصعوبات التي يواجهها الدارسون في مهارة الكتابة العربية يمكن أن يكون مصدرها الأساسي اتباع المعلمين طرق تعليم تقليدية بالية، وتصحيح دفاتر التعبير بطرُق عقيمة لا تقدم للمتعلم التغذية الراجعة التي تعمل على تنمية مهاراته الكتابية، فالمتعلم ربما يصاب بما يشبه الصدمة عندما يعيد إليه المعلم دفتره في كل مرة وهو حافل بالخطوط والإشارات الحمراء دون أن يرشده إلى سبيل الخلاص منها؛ فالتواصل المستمر بين المعلم والمتعلم وتقديم التوجيهات والتعزيزات اللازمة للمتعلم يسهم إلى حد كبير في التغلب على كثير من المشكلات الكتابية لديه؛ ولذلك تناولت كثير من الدراسات بالنقد طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مهارة الكتابة ووصفتها بالتقليدية وعدم التنوع وأنها لا تختلف كثيرًا عن تلك المستخدمة في تعليم الكتابة لأبناء اللغة مع الاختلاف الكبير الموجود

بين الفئتين المستهدفتين بالتعليم، كما عمدت بعض الدراسات إلى طرح طرائق جديدة لتدريس الكتابة، فمن الدراسات التي تعرضت بالنقد لطرائق التدريس المستخدمة في تدريس مهارة الكتابة دراسة(الناقة،٢٠١٠) حيث أشارت إلى أن طرائق التدريس المستخدمة في تعليم الكتابة بكل فروعها للناطقين بغير العربية لا تختلف عنها لأبناء اللغة، وأنها تقليدية لا تتنوع، ولا تستخدم الأنشطة، ولا تستخدم التدريبات كما وصف الناقة واقع تعليم التعبير بأنه أضعف جوانب تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وتساءل: أين مداخل تدريس التعبير وطرقه وفنياته وأساليبه؟ وأين مداخل تعليم الهجاء، وهي مدخل الأخطاء الشائعة(الوقائي)، والمدخل القاعدي التدريبي؟ أين الأنشطة والممارسات والمواقف الضرورية؟ أين وسائل التقويم وأدواته؟ كما انتقد الناقة تعليم الخط ووصفه بأنه يعتمد على التقليد وليس التعلم. (الناقة،٢٠١٠م،١٣٨، ١٣٩).

أما الدراسات التي طرحت طرائق جديدة لتدريس الكتابة، فمن أحدثها إنجازًا دارسة (العمري،٢٠١٩م) التي بعنوان: فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، حيث كان هدف الدراسة الرئيس، التحقق من فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ وللتحقق من تلك الفاعلية؛ اختار الباحث مجتمع الدراسة ليكون معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود،واختيرت العينة عشوائيا من طلاب المستوى المتقدم من ذلك المجتمع، وقسم الباحث العينة إلى مجموعتين: تجريبية تجري عليها التجربة، وأخرى ضابطة، وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم؟ وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية(العمري،٢٠١٩م)

وقد حاولت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٣م) التي بعنوان: «كفاءة استخدام المدوّنات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية» إبراز دور المدونات الإلكترونية في تعليم مهارة الكتابة الوظيفية.

كما حاولت دراسة (بن زين الدين،٢٠١١م) التي بعنوان: "تعليم مهارة الكتابة وتعلمها للطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية عبر شبكة الإنترنت: برنامج ويكي نموذجًا» استثمار التقنيات الحديثة في تعليم مهارة الكتابة عبر أحد البرنامج المتاحة في الإنترنيت، وهو برنامج «ويكي» ومعرفة مدى تأثيره على إنجازات الطلاب في مهاراتهم الكتابية باستخدام لائحة معايير الكتابة الموجودة فيه، وبينت النتائج أنها أدّت بالفعل إلى رفع قدرات الطلاب الكتابية وتحسين إنجازاتهم فيها.

والنظرة الفاحصة لهذه الدراسات، وما جاء فيها، وواقع تدريس الكتابة العربية للدارسين الأجانب تكشف وجود فجوة كبيرة بين المنجز النظري في أدبيات تدريس الكتابة، والواقع العملي في تدريسها، فالمنجز النظري في وادٍ، والواقع العملي في وادٍ آخر؛ وحلقات الاتصال بينهما شبه منعدمة، فهذا الواقع ما زال أمامه الكثير حتى يلحق بركبها. وهذا بيان ببعض الدراسات التي أنجزها أصحابها في هذا المسار:

١- إبراهيم ، ياسر محمد محمد السيد (٢٠١٣)، كفاءة استخدام المدوّنات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين بالعربية، ماجستير، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، مصر.

٢- البدراني، شليل بن مدوخ(١٤١٩ه) استراتيجيات مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

٣- ابن زين الدين، نور حميمي (٢٠١١)، تعليم مهارة الكتابة وتعلمها للطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية عبر شبكة الإنترنت: برنامج ويكي نموذجًا، مجلة العلوم الإسلامية والعربية ، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

٤- السيد، إبراهيم يوسف (١٩٧٦م) تدريس التعبير للأجانب، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

٥- عبد الرحمن بن سليم بن عودة السناني الجهني(١٤٣٧ه) تصميم وحدة دراسية مقترحة في تنمية مهارة التعبير الكتابي في ضوء التعلم التعاوني لطلاب المستوى المتقدم ـ الرابع ـ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٦- عبد الرحيم، رائد (٢٠١٧م) تدريس مهارة الكتابة: النظرية والتّطبيق، فصل ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النّظرية والتّطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

٧- العمري، عبد الله بن صالح (١٤٤٠ه) فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، دكتوراه، جامعة الإمام، السعودية.

٨- غسان لي تشوان تيان(٢٠١١) " طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب التعلم والتعليم)" المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٩- الفراج، الهنوف عبد العزيز (١٤٣٩ه) إستراتيجيات تعلم مهارات الرسم الكتابي لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

١٠- مالك، أحمد شريف محمد(١٤٣٧ه) طرائق تدريس مهارتي القراءة والكتابة للناطقين بغير العربية بخلاوي القرآن الكريم بالسودان (خلوة ود الفادني نموذجاً) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١١- مجموعة من المؤلفين، (١٤٣٩هـ) الدليل التدريبي فـي تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، تحرير: د. خالد حسين أبو عمشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

١٢- نقلي، بسمة عبد الله (١٤٣٣ه) أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

١٣- الناقة، محمود كامل (٢٠١٠)، المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم اللغة العربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود.

٣,٢,٤ د-مصنفات تناولت تقويم الكتابة:

يمكن أن نميز من بين الدراسات التي تناولت تقويم الكتابة بين نوعين:

النوع الأول: مصنفات اهتمت بتقويم مادة الكتابة المقدمة للدارسين في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

النوع الثاني: مصنفات اهتمت بعملية تقويم المنتج الكتابي، أي طريقة تقويم الأعمال الكتابية التي يكتبها الطلاب أو ما يعرف بتصحيح التعبير الكتابي.

وفي النوع الأول خلصت معظم الدراسات إلى أن مادة تعليم الكتابة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها ما هي إلا اجتهادات فردية لم يتم وضعها وفق خطة استراتيجية واضحة في هذه الكتب، بحيث تعمل على تزويد المتعلم بالكفايات الآلية والعقلية والأنماط الكتابية المتعددة، التي تنقل المتعلّم نقلة نوعية في الكتابة، بداية من المستوى المبتدئ إلى المتميّز، وفق تدريج علمي للمادة التعليمية ومنهجية واضحة.

والناظر في مناهج تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها لا يكاد يلحظ إجابة شافية عن أي من الأسئلة الآتية: هل لاقت هذه المهارة الاهتمام الذي تستحقه في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وهل قدّمت بصورة منطقية تراكمية متدرجة يلاحظ من خلالها التطوّر المنطقي الذي يطرأ على أداء الطالب في هذه المهارة؟ وهل كان هناك وعي في هذه المناهج بنمطي الكتابة الآلية والعقلية، فقدّمت للطالب الكفايات اللازمة لهذا وذاك؟ وهل وجدت آليات يشعر المرء من خلالها إفادة تلك المناهج من اللسانيات التطبيقية في معالجة الأخطاء الكتابية؟ فليس هناك حتى اللحظة مناهج اعتمدت المهارات عناوين رئيسة لها في عرض دروسها، يتمّ فيها بناء اللاحق على السابق في عرض تلك المهارات، كما لم نجد ما قدّم هذه المهارات وفق تسلسل هندسي منطقي يستوعب بناء العربية واحتياجات الدارسين أو يستوعب مفهوم الكتابة للناطقين بغير العربية، أضف إلى ذلك أن المرء لا يلحظ فيها علاجًا لمشكلات كتابية كثيرة، يقع فيها متعلّم العربية من الناطقين بغيرها (عبد الرحيم،٢٠١٧م،٣٠٤)

وبالإضافة إلى هذا وذاك، لا يخفى على أحد هذا التكرار الواضح في المنجز البحثي في هذا الجانب؛ نتيجة عدم وجود دراسة خاصة تعرف بمجالات البحث في هذه المهارة،

وتضع أيدي الباحثين على تلك الموضوعات التي تمت معالجتها بشكل صحيح ولا تقبل المزيد من الأخذ والرد، وتلك التي ما زالت حقلاً بكرًا، يحتاج من الباحثين أن يولوا وجوههم شطره ويخصوه بمزيد من البحث والدراسة.

وإليكم بيان ببعض الدراسات التي أنجزها أصحابها في هذا المسار:

١- أبو شريعة، عبد الرحمن محمود؛ النجران، عثمان بن عبد الله. (٢٠١٤). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية-السعودية، ع ٦.

٢- أبو صالح، هيثم عبد القادر. (١٩٨٥ م). تقويم الجزء الأول من كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها: المقرر في المعهد المتخصص التابع للجامعة المستنصرية ببغداد، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٣- إلّويد، دوايت وديفيدسون، بيتر وكوم، كرستين، ترجمة: الدامغ، خالد (٢٠٠٨). أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ط١، جامعة الملك سعود، الرياض

٤- الإندونيسي، حسن الدين بن زين العابدين. (٢٠١١م). تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

٥- البشري، محمد عبد الله(١٤٣٢هـ) تقويم تدريب كتب التعبير الكتابي بمعهد تعليم اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

٦- ابن حميد، محمد بن تركي (٢٠١٢م). تحليل وتقويم سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

٧- الحديبي، على عبد المحسن (١٩٩١م) دراسة تقويمية لكتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في ضوء المدخل الاتصالي، دكتوراه، جامعة المنصورة، مصر

٨- الدخيل، حمد بن ناصر. (١٩٩٠م). تقويم برامج تعليم اللغة العربية في باكستان. مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية -السعودية، ع ٣، ١٧١ -٢٠٥.

٩- الرشيدي، عايد بن عيد بن عايد (١٤٣٦هـ) تقويم محتوى مقرر التعبير في المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة الشاملة، ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١٠- صلهبي، يحيى بن ناصر. (١٩٩٣م). تقويم بعض مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أهداف الدارسين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١١- علي، أبو الدهب البدري. (٢٠١٥ م). تقويم برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الأمن الفكري، مجلة التربية، جامعة الأزهر-مصر، ع ١٦٥، ج ٢.

١٢- العليمات، فاطمة محمد. (٢٠١١ م) تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. دراسات – العلوم الانسانية والاجتماعية -الأردن، مج ٣٨، ع ٣

١٣- العمري، سطام بن سمير بن عسير الجابري (١٤٣٦هـ) تقويم كتاب التعبير المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء المدخل الوظيفي، ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أما بالنسبة للنوع الثاني، فقد انقسمت الدراسات التي تناولت طريقة تصحيح التعبير الكتابي إلى اتجاهات ثلاثة: الاتجاه الأول ركز على التصحيح المباشر وتصويب الخطأ فور وقوعه لمنع تكرار الخطأ وعدم رسوخه في ذهن الطالب. والاتجاه الثاني رأى أن يشرك المعلم الطلاب في تصحيح أخطائهم بوضع إشارات ورموز أو خطوط تحت الأخطاء وإعادتها إلى الطلاب ليقوموا بالنظر في هذه الإشارات أو الرموز لمعرفة نوع الخطأ ومحاولة تصويبه، كأن يكتب المعلم حرف «ق» فوق الخطأ كرمز للخطأ إن وجد خطأ في القواعد أو يكتب «ح ج» في حالة وجود خطأ في استخدام حرف الجر، أو

يكتب «هـ» إشارة للخطأ في التهجئة، ويستهدف الرمز هنا تحديد نوع الخطأ الذي وقع فيه المتعلم، وهو ما قد يعمل على إثارة دافعيته، ومساعدته على إعادة التفكير في الخطأ، ومحاولة تصويبه بنفسه. والاتجاه الثالث عمد إلى وضع أسس ومعايير للتصحيح ليتم التصحيح وفقها. ومن ذلك دراسة الفوزان وعبد الخالق (الفوزان، محمد وعبد الخالق، مختار، ٢٠١٦) فقد قام الباحثان بوضع معايير خاصة لقياس التراكيب والأساليب النحوية لدى طلاب المستوى الرابع ليتم على أساسها قياس مستوى المهارات الكتابية مع بيان وزنها النسبي.

ويؤخذ على ما قدم من أعمال حول تقويم الأعمال الكتابية التي ينتجها الطلاب أنها لم تتجه لوضع آلية لقياس مدى تقدم المتعلم في مهارة الكتابة بفروعها الثلاثة: الإملاء والخط والتعبير، وما يتعلق بكل جانب من هذه الجوانب من مهارات خاصة، واستكشاف جوانب الضعف فيها وعلاجها، كما أن المعايير التي قدمتها تفتقد إلى الوضوح والدقة، بالإضافة إلى أنها تتسم بعدم التحديد، حيث يتفاوت تقديرها من مقيّم لآخر؛ ولذلك فهي ليست موضوعية حيث تخضع لذاتية المقيم (مدكور٢٠١٦م) كما كشفت الدراسات أن أكثر منهجيات التصحيح المتبعة هي تلك التي تعتمد التصحيح بوضع إشارات أو رموز (حمادنة، ٢٠١٠، النعيمي، ٢٠٠٤) وعدم القيام بتقويمات متنوعة ومختلفة، وهو ما يجعل المتعلم يواجه دائماً الصعوبات نفسها، خاصة إذا كان التقويم لا يتماشى ومكتسبات المتعلم، وهذا يستدعي من المدرس ضبط آليات التقويم المختلفة، والإلمام بأحدث تقنيات التدريس(مجموعة من المؤلفين ،١٤٣٧هـ) كما لاحظنا أن الآليات المستخدمة في التقويم لا تعتمد الوضعيات التقويمية التي تضع المتعلم في السياقات التي يوظف فيها مكتسباته وخبراته من أجل حل المشكل المطروح عليه. كما أن تقويم الكتابة يفتقر إلى وضع آلية تجعل الإملاء وسيلة لقياس مهارة الكتابة وسائر الفنون اللغوية الأخرى، حيث يمكن من خلاله قياس تحصيل المتعلمين بدقة وسهولة؛ بالإضافة إلى أنه وسيلة ممتازة لتطبيق القواعد، ولخلق سياقات تسمح للطلاب بتفعيل المفردات الجديدة لديهم، ودليل على حصيلتهم اللغوية واقتدارهم على التواصل، وهو مظهر قد يغفل عنه الكثير من المعلمين. كما لاحظنا أيضًا أن التنظيم والمحتوى، أو جودة المنتج الكتابي كانت خارج التقويم.

وهذا سرد لأبرز المصنفات التي تناولت هذا النوع من التقويم:

١- أبو شريعة، عبد الرحمن محمود؛ النجران، عثمان بن عبد الله. (٢٠١٤م). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية-السعودية، ع ٦.

٢- الحبيبي، شريف محمد (٢٠١٢م). تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة.

٣- الحدقي، إسلام يسري علي. (٢٠١٥م). بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

٤- الحدقي، إسلام يسري علي، وشمشك، سلطان (٢٠١٦م) تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا، الواقع وآليات التطوير، إسطنبول، تركيا.

٥- الحمود، حمد بن عبد العزيز (١٤١٤هـ) اختبارات الكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها، ماجستير، جامعة الإمام، السعودية.

٦- زين الدين، غزالي، والجراح، عبد المهدي علي (٢٠١٦) بناء مقياس مهارات الكتابة الإبداعية للطلبة الناطقين بغير العربية في ماليزيا: دراسة استطلاعية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع٣، الأردن.

٧- السحيمي، أحمد بن عبد السلام. (٢٠١٣ م). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلاب الملتحقين للدراسة ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المعايير العلمية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.

٨- الشمراني، حسن محمد. (٢٠١٢ م). التحول من التقويم التقليدي الى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجربة مطبقة. المجلة التربوية-مصر، ج ٣١، ١ -٤٢.

٩- الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (١٩٨٨ م). بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر

١٠- الصبيحي، أحمد بن صالح. (٢٠١٣ م). تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.

١١- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٤ م). استخدام اختبار التتمة لقياس كفاءة طلاب اللغة العربية كلغة ثانية ببعض الجامعات الأمريكية. بحث متمم للدكتوراه (١٩٧٨م)، مجلة معهد اللغة العربية -العدد الثاني ١٤٠٤ه، جامعة أم القرى.

١٢- عبد الرحيم، رائد(٢٠١٥م) امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها مهارة الكتابة أنموذجاً، بحث منشور ضمن كتاب: اعمال المؤتمر الدولي الأول – إسطنبول: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث عليمة محكمة، ط ١، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

١٣- العياضي، خليوي سامر. (٢٠١٣ م). تقويم الاختبارات التحصيلية لمقرر دروس اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الاختبار الجيد، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١٤- فضل، محمد عبد الخالق، (٢٠٠٧م) الاختبارات الموضوعية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى «دراسة تحليلية تقويمية». رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

١٥- مجموعة من المؤلفين (١٤٣٧هـ) القياس والتقويم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

١٦- يونس، فتحي علي. (١٩٨٢ م). التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى-السعودية، ع ١.

٤- المسار الثالث: الكتابة في السلاسل التعليمية

في ظل الاهتمام المتزايد بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها برزت مجموعة من السلاسل التعليمية من أهمها:

- سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام، السعودية.
- سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد تعليم اللغة العربية التابع لوزارة التعليم السورية، دمشق.
- سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بـها، جامعة آل البيت، الأردن
- العربية بين يديك، العربية للجميع، مؤسسة الوقف الإسلامي.
- الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بـها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الكتاب الأساسي، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى.

وفي سياق معالجة مهارة الكتابة يمكن أن نميز بين نوعين من سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها:

أ- سلاسل عالجت مهارة الكتابة مع المهارات الأخرى من خلال وحدات متكاملة.

ب- سلاسل أفردت مهارة الكتابة بكتب خاصة.

وفي هذا المساحة من البحث المخصصة للحديث عن الكتابة في السلاسل التعليمية سنكتفي بالحديث عن سلسلتين من هذه السلاسل: سلسلة العربية بين يديك، مؤسسة

الوقف الإسلامي وسلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام، السعودية. والأولى منهما نذكرها مثالًا للسلاسل التي عالجت مهارة الكتابة مع المهارات الأخرى من خلال وحدات متكاملة، والثانية نذكرها مثالًا للسلاسل التي أفردت مهارة الكتابة بكتب خاصة.

١,٤ أ-سلاسل عالجت مهارة الكتابة مع المهارات الأخرى من خلال وحدات متكاملة:

تعد سلسلة العربية بين يديك تأليف: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، ومختار الطاهر حسين، ومحمد عبد الخالق فضل، من أشهر سلاسل تعليم العربية وأكثرها انتشارًا، وهي من السلاسل التي عالجت مهارة الكتابة مع المهارات الأخرى من خلال وحدات متكاملة تعرض السلسلة في كل وحدة من وحداتها مهارات اللغة وعناصرها متكاملة بهدف تمكين الدارس من الكفايات الثلاث: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية.

وقد قُسِّمَت السلسلة إلى أربعة مستويات تعليمية: المبتدئ، والمتوسط، و المتقدم، والمتميز، وقد جعل المؤلفون في إصدارهم الأخير لسلسلتهم لكل مستوى كتابًا من جزأين، قدموا في كتاب المستوى المبتدئ النظام الكتابي للغة العربية للدارسين بأسلوب متدرج، بدأ بتقديم الحروف المفردة، وتوضيح كيفية كتابتها في مواضعها المختلفة من الكلمة، في أولها أو وسطها أو آخرها، وقد ضم كل درس عدداً من الحروف المتشابهة في رموزها الكتابية ليتمكن الدارس من التمييز بينها؛ فجاء تقديم حروف العربية في هذا المستوى على النحو الآتي: الوحدة الأولى : «أ ، د ، ذ» ثم «ر، ز، و» ، والوحدة الثانية : «ب، ت، ث» ثم «ط، ظ، ا»، والوحدة الثالثة : «ج، ح، خ» ثم «ع، غ»، والوحدة الرابعة: «س، ش» ثم «ص، ض»، والوحدة الخامسة : « ك، ل، ن» ثم « ف، ق، م» والوحدة السادسة : « هـ، ة» ثم « ي، ى»، والوحدة السابعة : الحركات الثلاثة، والسكون، ثم التنوين.

ويُدرِّب الكتاب الأول الطالب في الوحدات من الأولى إلى السابعة، على الكتابة الآلية حيث يَتدَرَّب على جميع الحروف العربية مفردة مجردة بالإضافة إلى كتابة حروف المد والحركات القصيرة والشدَّة، والتنوين و(ال) الشمسية و(ال) القمرية، ووصل الحروف ونسخ الكلمات وينتقل بالطالب إلى مرحلة الكتابة الموجهة في حدود ما درسه.

وتتخذ تدريبات الكتابة الموجهة صورًا متعددة منها: تكوين كلمات وتعبيرات-كتابة كلمات تحت الصور-ترتيب كلمات لتكوين جمل-تكملة جمل-ملء فراغات-إملاء مفردات مختارة-اكتشاف الخطأ وتصحيحه، وعلى مستوى تعليم الخط يدرب الكتاب الأول الطالب على خط النسخ.

ويُدرِّب الكتاب الثاني الطالب على التعبير الموجه في إطار المادة التي درسها، مع تقديم بعض القواعد الإملائية، (اشتمل الكتاب على ست عشرة قاعدة إملائية) ومن أنواع التعبير الموجَّه التي وردت في الكتاب الثاني: رتب الكلمات لتصبح جملاً، صِفْ كل صورة/ مكان في ثلاث جمل، (مقارنات)، التعرف على الحروف التي تنزل تحت السطر في خط النسخ، إملاء (تدريبات على الألف المقصورة والياء والتاء المفتوحة والمربوطة، كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق، إملاء الحروف التي تنطق ولا تكتب، إملاء همزة الوصل كتابة جمل قصيرة/ موضوعات قصيرة عن العمل والتعليم، كتابة فقرات عن.../ موضوعات عن...، صِفْ...في فقرة، لخّص النص في فقرة، تحويل النص إلى قصة، التعرف على الحروف التي تنزل تحت السطر في خط الرقعة، متى تحذف الألف من كلمتي: ابن وابنة، وعلى مستوى الخط، يدرب الكتاب الثاني الطالب على خط الرقعة.

وكذلك يفعل الكتاب الثالث، ويضيف إلى ذلك طلبه من الطالب أن يكتب في دفتره بعض الموضوعات أو القصص، أو تقديم بعض الملخصات أو نثر بعض المسرحيات. ومن أهم تدريبات التعبير الكتابي في هذا الكتاب: اكتب في دفترك موضوعًا بعنوان.../ قصة بعنوان.../ ملخصًا لـ/ المسرحية في شكل منثور.

أما الكتاب الرابع فقد خصص للكتابة ثلاث صفحات في كل وحدة: صفحة طلب من الدارس فيها تلخيص نص القراءة المكثفة الذي درسه في أول الوحدة، وصفحتان طلب من الدارس كتابة موضوع في واحدة، وكتابة بحث في الأخرى.

وكما يبدو من عرضنا لمحتوى الكتابة في كتب السلسلة نجد أنها لا تهتم بعمليات الكتابة التي يجب أن توجه الطالب إليها كي يتمكن من هذه المهارة؛ لذا نجد تدريبات التعبير في هذه الكتب تكتفي غالباً بطلب المنتج الكتابي من الطالب، دون تدريب الطالب على العمليات التي يؤديها ليصل إلى هذا المنتج، وقد يكون هذا ما دفع الناقة

إلى طرح عدة تساؤلات عن منهج تعليم التعبير، سواء لأبناء اللغة أو للناطقين بغيرها قائلاً: "أين منهج تعليم الكتابة العربية (التعبير الكتابي) لكل من الميدانين أبناء اللغة والناطقين بغيرها؟ أين الأهداف المحددة الإجرائية؟ أين المحتوى والمهارات؟ أين الموضوعات والمواقف؟ ووصف واقع تعليم التعبير التحريري، بأنه « أضعف جوانب تعلم اللغة لغير الناطقين بها » (الناقة، ٢٠١٠م،١٣٨، ١٣٩)، ولذلك فإن المتأمل لواقع تعليم الكتابة في هذه السلاسل يخرج بأن هذه السلاسل لا تملك تصورًا تقدم من خلاله هذه المهارة وفق خطة دراسية واضحة، تعمل على تزويد الدارس بالكفايات الآلية والعقلية والأنماط الكتابية المتعددة، التي تنقل هذا الدارس نقلة نوعية في الكتابة من الأبسط إلى البسيط فالمركب فالإبداع.

٤,٢ ب- سلاسل أفردت مهارة الكتابة بكتب خاصة

تعدُّ سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية مثالًا للسلاسل التعليمية التي أفردت مهارة الكتابة بكتب خاصة متدرجة حسب المستوى؛ حيث أنتجت أربعة كتب خاصة بمهارة الكتابة، موزعة على مستويات أربع، ويهدف كتاب المستوى الأول، -وهو بعنوان: القراءة والكتابة- إلى تعويد الدارس على النطق السليم للأصوات العربية، وربط النطق بمهارتي القراءة والكتابة ويحتوي الكتاب على تدريبات كتابية تهدف إلى تعليم الدارس نظام الكتابة العربية في مستوى الحروف والكلمات والجمل، وذلك عبر اثنين وثلاثين درسًا، منها ثمانية وعشرون درسًا خصصت لمعالجة حروف العربية، حيث خصص كل درس منها لمعالجة حرف واحد، يعرضه في صوره الكتابية المتعددة، في سياق كلمات واقعية يحتاجها المتعلم في حياته اليومية، مستعينًا ببعض الصور المعينة، لكنه لم يستفد من تقنيات الطباعة في تمييز الحرف المستهدف. أما الأربعة الدروس المتبقية فقد خصصت لمعالجة أربعة موضوعات مرتبة على هذا النحو: التشديد، وأل القمرية وأل الشمسية، والتنوين، والتاء المربوطة، وقد جرى توزيع دروس الكتاب على ثلاث وحدات دراسية متفاوتة في عدد الدروس التي تشتمل عليها كل وحدة من هذه الوحدات الثلاث، حيث اشتملت الوحدة الأولى على ستة عشر درسًا(حرفًا)، واشتملت الوحدة الثانية على سبعة دروس(حروف) أما الوحدة الثالثة فقد اشتملت على تسعة دروس، خصصت الخمسة الأولى منها لمعالجة الحروف المتبقية. وقد رتبت الحروف

وفق مواضع نطقها ابتداء من موضع الشفتين وانتهاء بموضع الحنجرة، مع ملاحظة تأخير تقديم الحروف المفخمة إلى الوحدة الثانية بالرغم من أن مكانها وفق هذا الترتيب أن يكون في الوحدة الأولى. أما التدريبات فقد تضمنت تدريبات المحاكاة، وإعادة الكتابة أكثر من مرة، والتمييز، والترتيب والتكوين، والتكملة، والتحويل.

أما كتاب المستوى الثاني فيهدف إلى تنمية مهارة الكتابة عند الدارسين، وذلك من خلال العمل على تعزيز ما سبق تقديمه في الكتاب الأول والانتقال بالدارس من مرحلة كتابة الوحدات الصغرى من حروف وكلمات وجمل إلى مرحلة كتابة الفقرة ثم النص، ومن مرحلة النسخ والمحاكاة إلى الإملاء الاختباري، والعمل على معالجة أخطاء الدارسين الكتابية من خلال التركيز على كتابة الكلمات التي تمثل صعوبة للدارسين، وتشمل: الهمزات، وأل الشمسية والقمرية، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، وحروف المد والشدَّة والتنوين، وطريقة كتابة الأعداد، الحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب، علامات الترقيم، ويتم معالجة ذلك من خلال نصوص قرائية تتضمن الكلمات التي تستهدف الدروس صحة كتابتها، يحتوي كل نص منها على كلمات خاصة وُضع تحتها خطّ أو خطّان لتستنبط منها القاعدة الكتابية التي ستشرح عقب قراءة النص وفهمه، ويُدرَّب عليها الدارسون بعد ذلك، وفي نهاية كل درس، نص قرائي آخر للتطبيق على القاعدة في صورة إملاء منقول أو منظور أو اختباري كما يشتمل كل درس على أسئلة استيعاب ثم تدريبات مختلفة تعالج الكتابة وصحة النطق والتمييز السمعي.

أما التدريبات فنجد أن الكتاب، عمل على معالجة المهارات اللغوية بصورة متكاملة؛ فنجد تدريبات الاستيعاب والفهم والأسئلة والأجوبة، وملء الفراغ، واقرأ واكتب، وإعادة الصياغة والتكوين، والتكملة، والتحويل... (دليل المعلم٢، ١٣٢)

أما الكتاب المخصص للمستوى الثالث فأُعدَّ ليسهم في تنمية مهارة الكتابة بالقدر الذي يصل بالدارسين إلى مرحلة يكتبون فيها ما يملى عليهم كتابة صحيحة، وأن يعبروا، كتابةً، عن أفكارهم ومشاعرهم في وضوح، ويعتمد في محتواه على الجمع بين المعرفة بالقواعد والتدريب والتطبيق العملي مع العناية بجمال الخط وترتيب الفقرات ووضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، وقد اشتملت دروسه، بالإضافة إلى التدريبات على الموضوعات التي تم تدريسها في كتاب الكتابة الخاص بالمستوى الثاني،

تدريب الطالب على موضوعات كتابة: الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وهمزة القطع وهمزة الوصل، وتقديم نماذج لذلك من خلال النصوص القرائية والتطبيقية. أما التدريبات فقد تمثلت في تدريبات التعرف والصياغة والتحويل وملء الفراغ والإكمال والتعليل وصوغ الكلمات في ضوء القواعد الإملائية التي تمت دراستها.

أما الكتاب المخصص للمستوى الرابع فأُعدَّ بهدف تنمية مهارة الكتابة لدى الدارسين، وتدريبهم على السرعة في الكتابة مع وضوح الخط وجماله، والقدرة على استخدام علامات الترقيم بوعي، وإدراك العلاقة بين كتابة الكلمة ووظيفتها النحوية، ومعالجة أخطاء الدارسين الكتابية، وتقديم بعض القواعد الإملائية التي لم يتعرف عليها الدارس في المستويات السابقة، ويعتمد في محتواه على الجمع بين المعرفة بالقواعد والتدريب والتطبيق على صحة كتابة الألف اللينة، ومواضع نقط الياء وإهمالها، ومواضع الفصل والوصل وأل الشمسية والقمرية، وعلامات الترقيم. ويعرض الكتاب للمشكلات والصعوبات التي يتطلب فهمها وتطبيقها توفر قدر من القواعد النحوية والصرفية ومعرفة الأساليب البلاغية وهو ما تم تحققه للدارسين في هذه المرحلة.

وبالرغم من إفراد الكتابة بالتأليف في هذه السلسلة فإن الأمر لا يختلف كثيرًا عما حدث في المصنفات التي عالجت هذه المهارة مع المهارات الأخرى بصورة ضمنية؛ حيث لا توجد منطقية في عرض دروسها، كما تفتقد إلى تقديم الكتابة للمتعلم وفق تصور محكم وواعٍ ومتدرج، يُبنى على تسلسل منطقي في تقديم الموضوعات، ويراعي مستويات الكتابةً، فينطلق فيها من أَيْسرِ مستوياتها، ويعمل على تطوير عملياتها: من الآلية إلى العقلية، ومن الأبسط إلى البسيط فالمركب، ومن الكتابة الوظيفية إلى الكتابة الإبداعية. على أن تكون التدريبات في هذا التصور ذات مردود إيجابي يجعل الطالب يدرك ما يحدث أثناء التدريب حتى يساعده ذلك على استكشاف اللغة الجديدة، وتَمَثُّلِ نظامها الكتابي واستيعابه، وعند ذلك يصبح قادرًا على الإبداع به من خلال لغة مكتوبة متقنة.

٥- خاتمة

وبعد، فقد حاولنا في هذا البحث عمل مراجعة نقدية مسحية لمصادر تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، بهدف التعريف بالمنجز العربي في هذا الشأن، ومساعدة الباحثين والمشتغلين بتعليم العربية للناطقين بغيرها في الوصول إلى بغيتهم من أقرب طريق في يسر وسهولة، ومعرفة ما يوجد من ثغرات وفجوات في مجال تعليم الكتابة العربية للناطقين بغير العربية، وتسليط الضوء على جوانب الضعف في مصنفات تعليم الكتابة العربية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، بغرض الاهتمام بها، وطرح التصورات لمعالجتها.

وفي الختام نود أن نقول: إنه بالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت تعليم وتعلم الكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها من جوانبها المختلفة كما عرضنا لها في هذا البحث فإن هناك جوانب لم تحظ باهتمام الباحثين، فعلى سبيل المثال، ما زلنا نفتقر إلى الدراسات التتبعية التي ترصد تطور الكتابة عند مجموعة معينة من الدارسين عبر مستويات عدة، أو على مدى أعوام دراسية؛ لوصف التغيرات التي حدثت في عملية الكتابة، وتستخلص الاستنتاجات عن الكيفية التي تغيرت بها كتابة الدارسين، ومعرفة كيف تنمو هذه المهارة عندهم؟ وكيف يحدث التقدم؟ فنحن بحاجة إلى دراسات طولية تستهدف مثل هذه التغيرات. والله وحده ولي التوفيق.

٦- المراجع:

١- الأمين، إسحاق، (٢٠٠٨م) منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

٢- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (١٩٦٥م) الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة.

٣- الجبوري، عمران جاسم، والسلطاني، حمزة هاشم (٢٠١٣م) المناهج وطرق تدريس العربية، دار الرضوان، عمّان.

٤- حسان، تمام(١٤٠٠هـ) مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء.

٥- حسين، مختار الطاهر (٢٠١١م) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.

٦- حمادنة، أديب. (٢٠١٠) أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق، مجلة جامعة دمشق.

٧- ابن خلدون. (٢٠٠٤). مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، توزيع: دار يعرب. دمشق.

٨- الراجحي، عبده، (١٩٩٥م) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٩- رسلان، مصطفى (٢٠٠٥م) تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة، القاهرة .

١٠- شعبان، علي علي أحمد (١٩٩٥م) قراءات في علم اللغة التطبيقي، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١١- صيني، محمود إسماعيل، وآخرون (١٤٠٦هـ) مرشد المعلم، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٢- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩م) تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

١٣- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٦ م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.

١٤- الظفيري، محمد، (١٩٩٩م) فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته، مكتبة الفلاح، الكويت.

١٥- العبد، محمد (١٩٩٠م) اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة بحث في النظرية، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة.

١٦- عبد الرحيم، رائد (٢٠١٧م) تدريس مهارة الكتابة: النظرية والتّطبيق، فصل ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النّظرية والتّطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

١٧- عصر، حسن عبدالباري (١٩٩٤م) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

١٨- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم(١٤٢٣هـ) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى.

١٩- العقيلي، عبدالمحسن سالم (٢٠٠٩م) مهارات الكتابة واستراتيجياتها رؤية معاصرة، التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة ، مصر، س٢٦،ع٨١ .

٢٠- العمري، عبد الله بن صالح(١٤٤٠ه) فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، دكتوراه، جامعة الإمام، السعودية.

٢١- الغزالي، أبو حامد (٢٠١٣م) معيار العلم في المنطق، دار الكتب العلمية، بيروت.

٢٢- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، (١٤٣٢هـ) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، الرياض.

٢٣- القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي(١٩٢٢م) صبح الأعشى في كتابة الإنشا، دار الكتب المصرية، القاهرة.

٢٤- القنوج، صديق بن حسن (١٩٧٨) أبجد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ج١ .

٢٥- مجموعة من المؤلفين (١٤٣٧هـ) القياس والتقويم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

٢٦- محمود، طه محمد(١٤٠٤هـ) التعبير الموجه للمبتدئين، من غير الناطقين بالعربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٧- ....(١٩٨٤م) التعبير الموجه للمستوى المتوسط، عمادة شؤون المكتبات -جامعة الملك سعود.

٢٨- مدكور، علي، وخليف، سامية؛ وجاد، محمد لطفي؛ والمصري، سلوى. (٢٠١٦م). تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الأول ثانوي. مجلة العلوم التربوية، مجلد ٢ (ع٢) البحرين.

٢٩- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام (١٤١٤هـ) دليل المعلم، المستوى الأول، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، السعودية.

٣٠- معهد اللغة العربية، (١٩٨٤م) الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣١- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥م) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرّمة.

٣٢- الناقة، محمود كامل (٢٠١٠)، المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم اللغة العربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود

٣٣- النجار، محمد رجب وآخرون، (٢٠٠١م) الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت.

٣٤- النعيمي، علي. (٢٠٠٤) الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر، عمان.

٣٥- يونس، فتحي علي. (١٩٨٢م). التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى-السعودية، ع ١.

هذه الطبعة **إهداء من المركز**

ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مباحث لغوية ٥٢

المصنفات الداعمة لتعليم الكتابة العربية لغةً أولى وثانية
مراجعات نقدية ومسحية

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام للمركز

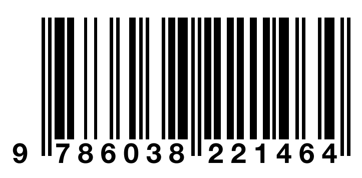
د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa






9 786038 221464